

**Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]
Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der
Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der
Universität Bielefeld**

Weinheim ; Basel : Beltz 1990, 341 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, 341 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224459 - DOI: 10.25656/01:22445

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224459>

<https://doi.org/10.25656/01:22445>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 19. bis 21. März 1990
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)
ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Vorwort

Der 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stand unter dem Thema „Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft“. Er fand an der Universität Bielefeld vom 19. bis 21. März 1990 statt.

Aufbauend auf den Erfahrungen der zurückliegenden Kongresse war er vom Vorstand der DGfE so vorbereitet worden, daß sein Programm sowohl auf das Rahmenthema bezogene Veranstaltungen als auch freie Veranstaltungen umfaßte. Zu den themengebundenen Veranstaltungen gehörten der Eröffnungsvortrag von Peter Martin Roeder (Berlin), die öffentlichen Vorträge von Hans-Christoph Berg (Marburg), Helmut Fend (Zürich), Hartmut von Hentig (Bielefeld), Eckard König (Paderborn), Wolfgang Fischer (Duisburg), Klaus Mollenhauer (Göttingen), Gertrud Nunner-Winkler (München) und Hans Thiersch (Tübingen), ferner zwei Podien, eines über „Pädagogik und Nationalsozialismus“ und eines zur gegenwärtigen „Situation der Erziehungswissenschaft“, sowie insgesamt 9 Symposien. Die thematisch freien Veranstaltungen fanden in der Form von insgesamt 26 Arbeitsgruppen statt, die sich auf nahezu alle Themen pädagogischer Theoriediskussion und erziehungswissenschaftlicher Forschung bezogen. Hinzu kamen Posterpräsentationen sowie verschiedene Begleitveranstaltungen, darunter die von Hildegard Feidel-Mertz erarbeitete Ausstellung „Erziehung zum Überleben – Pädagogik im Exil nach 1933“ und die Ausstellung „Praktisches Lernen“ mit von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekten aus verschiedenen Bundesländern.

Das Eröffnungsreferat und die öffentlichen Vorträge sind bereits in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften erschienen. Der hier vorgelegte Band enthält neben den Eröffnungsansprachen Berichte über die beiden Podien und die neun auf das Rahmenthema bezogenen Symposien. Für die Berichterstattung wurden unterschiedliche Formen gewählt. Neben Berichten, die von allen Referenten eines Symposions gemeinsam erarbeitet wurden, gibt es Berichte, die von den Planern und Organisatoren verfaßt worden sind, sowie solche, die sich aus Kurzfassungen der einzelnen Referate eines Symposions zusammensetzen.

Im letzten Teil des Bandes wird auf die Publikationsorte der andernorts veröffentlichten Kongreßbeiträge, insbesondere der öffentlichen Vorträge und der Vorträge und Berichte aus den freien Arbeitsgruppen, aber auch der auf das Rahmenthema bezogenen Symposien, hingewiesen.

Daß der Band noch im Jahr des Kongresses erscheint, ist auf die Arbeit von Frau Anneli Witte und Frau Inga Lincke zurückzuführen, die im Münsteraner Institut für

Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft die Druckvorlage für die Veröffentlichung erstellt haben. Ihnen und allen Kolleginnen und Kollegen, die an diesem Band mitgearbeitet haben, möchten wir herzlich danken.

Münster, im Juli 1990

Die Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI	
Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID	
Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL	
Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG	
Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS	
Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER	
Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE	
Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL	
Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT	
Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP	
Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFFI	
Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	
Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123 ✓
HANS-UWE OTTO	
Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137 ~
KLAUS BECK/ADOLF KELL	
Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART	
Vorwort	169
CHARLES BERG	
Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170 ✓

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
 Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	 207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
 Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	 237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER	
Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HAEßBERLIN	
Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungsprojekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN	
Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN	
Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ	
Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ	
Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF	
Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF	
Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS	
Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN	
Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND	
Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposium 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL	
Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND	
Probleme der Technikbildung	276 ✕
CHRISTIANE SCHIERSMANN	
Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283 ✕

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
Symposium 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTHER/JANNE GÜNTHER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	337

I. Öffentliche Ansprachen

Eröffnung des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Dieser Kongreß, der der Bilanzierung der Leistungen und Aufgaben unseres Faches gewidmet ist, findet in einer wissenschafts- und bildungspolitischen Situation statt, die durch folgende Determinanten gekennzeichnet ist:

Angesichts der schon länger als ein Jahrzehnt währenden Periode der Nach-Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland hat sich die Bedeutung des Faches in der Wahrnehmung von weiten Teilen der Öffentlichkeit sicher während der zweiten Hälfte der 80er Jahre nicht erhöht. In wissenschaftsinstitutioneller Hinsicht hat die Disziplin eine Phase der Stellenkontraktion durchlaufen, sich gleichwohl fest im Wissenschaftssystem verankert. Erziehungswissenschaft scheint an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ein „Fach wie jedes andere“ geworden zu sein. Die bildungs- und wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen werden Herr Kultusminister SCHWIER als Vertreter des gastgebenden Landes Nordrhein-Westfalen, Herr Ministerialdirektor GIESE vom Bundesbildungsministerium und Magnifizenz GROTEMEYER, der Rektor der Universität Bielefeld, die ich namens der Mitglieder der Gesellschaft herzlich begrüßen darf, in ihren anschließenden Grußworten zur Sprache bringen. Als weiteren Vertretern der diesen Kongreß beherbergenden Universität gilt mein Gruß dem Dekan der Fakultät für Pädagogik Herrn Kollegen TIMMERMANN und Herrn HUVENDICK, dem Kanzler. Kommunen haben als Schulträger bildungspolitische, als Träger sozialer und jugendbezogener Einrichtungen sozialpädagogische Aufgaben. Als Repräsentanten der Stadt Bielefeld begrüße ich Frau Bürgermeisterin DOPHEIDE und Herrn Oberstadtdirektor HAUSMANN. Aus der Stadt und dem Umland von Bielefeld heiße ich ferner willkommen: Bielefelder Landtagsabgeordnete und Bildungspolitiker, VertreterInnen des Regierungspräsidenten, der Verwaltung der Stadt Bielefeld, des Arbeitsamtes, von Gewerkschaften und Verbänden, der Westfälisch-Lippischen Universitätsgesellschaft, die Leiter der Studienseminare und Schulbehörden der Stadt Bielefeld.

In wissenschaftstheoretischer Hinsicht ist ein Abflauen des Paradigmenstreites und ein Bemühen um Verständigung zwischen den Positionen erkennbar. Die theoretische Fruchtbarkeit dieser intradisziplinären Debatte wurde etwa im November vergangenen Jahres bei dem Hamburger Symposium aus Anlaß des 100. Geburtstages von Wilhelm FLITNER sichtbar. Zugleich ist der Prozeß der innerfachlichen Differenzierung und bereichsspezifischen Generierung von Wissen weiter fortgeschritten. In unserer Gesellschaft schlägt sich die Differenzierungstendenz in der Einrichtung von mittlerweile 18 Kommissionen, in den Studiengängen vor allem im Angebot neuer Wahlfächer und Fächerkombinationen nieder. Solche disziplininternen Fragen wird Herr Kollege ROEDER in seinem Eröffnungsvortrag ansprechen.

Die bildungs- und wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen des Faches wer-

den sich in den 90er Jahren durch zwei absehbare äußere Einflüsse verändern: die neue Stufe der (west)europäischen Integration, die mit dem EG-Binnenmarkt 1993 verwirklicht sein wird, und den Prozeß der deutschen Neu-Vereinigung.

Weitgehend herrscht Einigkeit darüber, daß der EG-Integrationsvorgang auf das allgemeinbildende Schulwesen nur gedämpfte Auswirkungen haben wird. Unter den Gesichtspunkten der Chancengleichheit beim Eintritt in den Beruf und beim Hochschulzugang wird aber zum Beispiel gefragt, ob die 13jährige Schulzeit bis zum Erwerb der Studienberechtigung nicht wie in den Nachbarländern auf 12 Jahre verkürzt werden muß. Darüber hinaus wird die Formulierung curricularer Elemente diskutiert, die eine „europäische Identität“ zum Ausdruck bringen. Direkte Auswirkungen wird der EG-Binnenmarkt, auch wenn man keine enormen Wanderungsbewegungen zwischen Mitgliedsländern unterstellt, aber im Bereich der beruflichen Bildung und der (allgemeinen und beruflichen) Weiterbildung haben. Für die ErziehungswissenschaftlerInnen der Bundesrepublik Deutschland wird sich aus dem (west)europäischen Integrationsprozeß nicht nur eine verstärkte Forschungs- und Lehrzusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in anderen EG-Mitgliedsstaaten ergeben – die Anzahl der gemeinsamen Projekte z.B. unter dem Dach des ERASMUS-Programms ist ja schon jetzt erheblich –, vorauszusehen ist auch ein Internationalisierungsschub der Forschung, wie er sich etwa in der verbreiteten Nutzung der europäischen erziehungswissenschaftlichen Datenbanksysteme EUDISED und EURIDICE niederschlagen wird. Auch der Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen wird sich tendenziell auf die ganze EG erweitern. Als Repräsentanten westeuropäischer Schwestergesellschaften darf ich herzlich begrüßen Frau Kollegin GWEN WALLACE, die Schriftführerin der britischen Erziehungswissenschaftlichen Gesellschaft, Herrn Kollegen IOANNIS PIRGIOTAKIS, bis vor kurzem Vorsitzender der Griechischen Pädagogischen Gesellschaft, und Herrn Kollegen CHARLES BERG, den Vorsitzenden der Luxemburgischen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Herr Kollege ARTURO DE LA ORDEN HOZ, der Vorsitzende der Spanischen Gesellschaft für Pädagogik, mußte aus gesundheitlichen Gründen leider telegraphisch absagen. Für unsere EG-europäischen Kolleginnen und Kollegen wird Herr PIRGIOTAKIS ein Grußwort sprechen. Die Kenntnisnahme der und der aktive Austausch mit der US-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Forschung ist für viele von uns selbstverständlich. Ich freue mich daher, mit Herrn PHILIP JACKSON, Chicago, nicht nur einen weltweit renommierten Didaktiker, sondern auch den gegenwärtigen Präsidenten der American Educational Research Association willkommen heißen zu können.

Der Demokratisierungsprozeß, den die bisherigen Ostblock-Staaten durchlaufen, hat sich in der DDR als mutige friedliche Revolution konkretisiert. Er hat für die Deutschen – mit der Öffnung der Mauer am 9. November 1989 besonders deutlich werdend – die Chance der staatlichen Vereinigung eröffnet. Die deutliche Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger in den beiden deutschen Staaten will die Einheit. In bezug auf das Gegenstandsfeld der Erziehungswissenschaft seien beispielhaft die Auswirkungen der sich abzeichnenden Vereinigung auf Bildungswesen und Bildungspolitik in den Ländern der Bundesrepublik herausgegriffen. Am drängendsten ist die Sicherung des Rechtes auf Bildung für die Übersiedlerkinder und -jugendlichen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat errechnet, daß zur ange-

messenen allgemeinen schulischen und beruflichen Bildung dieses Personenkreises (sowie der Aussiedlerkinder und -jugendlichen) zwölftausend Lehrerstellen neu geschaffen werden müssen. Wie werden sich, so ist weiter zu fragen, die Länder der Bundesrepublik mit ihrem mehrheitlich dreigliedrigen Sekundarschulsystem verhalten, angesichts einer (sicher entideologisierten, mit größeren Komponenten der Wahlfreiheit und der Leistungsdifferenzierung durchgesetzten) im Kern beibehaltenen 10klassigen Einheitsschule der künftigen DDR-Länder? Oder wird sich auch dort – nicht unwahrscheinlich angesichts des gestrigen Wahlergebnisses – das dreigliedrige Sekundarschulsystem restituieren? Bei aller notwendigen, gegenwärtig ja auch in der DDR artikulierten Kritik an der ideologischen Indienstnahme der Schule und ihrer Funktionalisierung als Herrschaftsinstrument des bisherigen „real existierenden Sozialismus“ sollte bundesdeutsche Schulpädagogik bei einer Vereinigung nicht an zwei, teilweise durch Forschung gestützten Komponenten des Erfahrungswissens der DDR-Pädagoginnen und Pädagogen vorbeigehen: Den Erfahrungen in der Unterrichtung leistungsheterogener Lernergruppen und in der Einführung der Schuljugend in die Arbeitswelt, wie sie bei der polytechnischen Bildung erfolgt. Vom Faktum des flächendeckenden Kindergartennetzes und der sozialen Absicherung der Bildungswege (z.B. Horte, Stipendien) werden auf die bundesdeutsche Bildungswirklichkeit Impulse ausgehen.

Dieser Kongreß ist – was noch vor einem halben Jahr niemand zu hoffen wagte – zu einem ersten deutsch-deutschen ErziehungswissenschaftlerInnen Treffen geworden. Die Kolleginnen und Kollegen der DDR planen noch für diesen Monat die Gründung einer eigenen regierungs- und parteiunabhängigen Pädagogischen Fachgesellschaft. Der Vorstand der DGfE unterstützt die Initiative, will sie doch denselben Prinzipien folgen, denen auch unsere DGfE verpflichtet ist. Zugleich erleichtert die Gründung den DDR-Kolleginnen und Kollegen den Weg aus der bisherigen staatlich und politisch vorverordneten zur eigenverantwortlichen, freien, sich der gesellschaftlichen Aufgaben gleichwohl bewußten Erziehungswissenschaft. Die beiden Vorstände werden Regeln abzusprechen haben, wie nach vollzogener Vereinigung der beiden deutschen Staaten auch eine einheitliche Deutsche Erziehungswissenschaftliche Gesellschaft etabliert werden kann. Die Teilnehmerliste des Kongresses verzeichnet über 100 Kolleginnen und Kollegen sowie Studierende aus der DDR. Stellvertretend für sie alle möchte ich besonders begrüßen Frau Kollegin GISELA KNÜPFER, die mich vor zwei Wochen an der Universität Jena mit der Arbeitssituation der Mitglieder der Sektion Erziehungswissenschaft vertraut gemacht hat, Herrn Kollegen WERNER SALZWEDEL und Herrn Kollegen KLAUS DREBES, die Sprecher der Initiativgruppe zur Gründung einer erziehungswissenschaftlichen Gesellschaft in der DDR, und Herrn Kollegen HANS-JÖRG KÖNIG, den amtierenden Präsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Herr KÖNIG wird ein Grußwort an uns richten. Am Rande der Kongreßveranstaltungen wird Gelegenheit sein, über die deutsch-deutschen Bildungsbeziehungen allgemein und den erziehungswissenschaftlichen Austausch im besonderen zu sprechen. Neben den vielen Kontakten, die sich zwischen Einzelpersonen und Fachbereichen in diesen Wochen herstellen, sind erste übergreifende Vereinbarungen für eine Zusammenarbeit der Repräsentanten der Erziehungswissenschaft in den beiden Teilen Deutschlands notwendig. Die Vorstände der beiden Gesellschaften sollten sich etwa unterhalten über:

1. Die Durchführung von Werkstatttagen, bei denen die auf Teildisziplinen spezialisierten Gremien der DDR-Pädagogik einerseits und die Kommissionen der DGfE andererseits Fachthemen beraten (ein erstes Treffen ist zwischen dem wissenschaftlichen Rat Didaktik und der Kommission Schulpädagogik/Didaktik bereits vereinbart).
2. Die Öffnung der Fachzeitschriften für Beiträge aus ganz Deutschland.
3. Die Einrichtung eines von den beiden Fachgesellschaften getragenen deutsch-deutschen Schulreformseminars, das als regierungs- und parteiunabhängiges Expertengremium die bildungspolitische Entwicklung in den beiden deutschen Staaten vor und nach der Vereinigung beratend begleiten könnte.
4. Eventuelle gemeinsame Kongresse, ein Angebot aus der DDR liegt für dieses Jahr schon vor.
5. Organisatorische und inhaltliche Anschubinitiativen der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft für die Bereiche der DDR-Pädagogik, die nicht ausgebaut sind, wie Sozialpädagogik, Theorie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Freizeitpädagogik.

In der Hoffnung auf ein Gelingen der Zusammenarbeit für eine auf freiheitliche Demokratie, soziale Solidarität, Humanität und Frieden gerichtete Erziehungspraxis eröffne ich den 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Der Einladung, vor diesem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Ihnen ein Grußwort zu sagen, bin ich gerne nachgekommen. Im Auftrage der Landesregierung wünsche ich den Beratungen des Kongresses guten Erfolg. Ich bin sehr erfreut darüber, daß Sie nach 15 Jahren wieder einmal in Nordrhein-Westfalen zusammengekommen sind.

Ihre Standortwahl fiel auf die zwar schon 20 Jahre alte, aber im Vergleich zu anderen Hochschulen doch junge Universität Bielefeld, die den richtungsweisenden und erfolgversprechenden Versuch unternimmt, Partikularisierungstendenzen in der Wissenschaft durch ein integratives Strukturkonzept aufzufangen. Das Zentrum für Lehrerbildung dieser Hochschule, das ich Ihrer Aufmerksamkeit anempfehle, gehört zu den zentralen Einrichtungen der Universität, die eine Plattform für fachinterne und fachübergreifende Kooperationen in Forschung und Lehre bilden. Diese Plattform entspricht somit dem integrativen Ansatz universitärer Lehrerbildung, wie sie im Lehrerbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen verstanden wird. Lehrerbildung an einer Universität mit ihrer stark ausdifferenzierten Forschung und Lehre ist immer der Gefahr ausgesetzt, daß die vermittelten Disziplinen nicht mehr zu einem Gesamtbild der erzieherischen Aufgabe zusammengeführt werden können. Dieser Gefahr wird durch dieses Zentrum erfolgreich entgegengewirkt.

Meine Damen und Herren, gerade universitäre Einrichtungen dieser Art, aber auch die persönliche Kontaktaufnahme und Foren zwischen- und intradisziplinärer Begegnung können den Rahmen einer professionalisierten Lehrerbildung der ersten Phase ausfüllen, wie wir sie ab 1974 mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen geschaffen haben. Zwei entscheidende Reformen haben wir, Parlament und Landesregierung, damals durchgeführt:

1. die gesetzliche Verankerung von Erziehungswissenschaft und schulpraktischen Studien in die erste Phase der Lehrerbildung für alle Lehrämter;
2. die institutionelle Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universitäten.

Dabei wurden wir von dem Gedanken geleitet, das gesamte Studium am Tätigkeitsfeld des Lehrers zu orientieren. Die erste Ausbildungsphase sollte sicherstellen:

- die fachwissenschaftliche Fundierung der Ausbildung für alle Lehrer auf einem vergleichbaren, dem Forschungsstand entsprechenden Niveau;
- die berufliche Ausrichtung der angehenden Lehrer jedweder Schulstufe durch das Studium der Erziehungswissenschaft, der eigentlichen Berufswissenschaft;
- die die Studien bereichernde und vertiefende Reflexion im Bezugs- und Spannungsfeld von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, wobei die schulpraktischen Studien Ansatzpunkt für integrative Maßnahmen sein können.

Durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen sollten u.a. die personellen und organisatorischen Bedingungen erfüllt werden, die mit der gesteigerten Nach-

frage und den zusätzlichen Aufgaben im Bereich Erziehungswissenschaft an die Universität gestellt wurden. Darüber hinaus sollten Forschungen und Erfahrungen im Theorie-Praxis-Bezug, die bislang an der Pädagogischen Hochschule ihren gesicherten Ort hatten, in die Universität eingehen, die sich zuvor bei der Ausbildung von Gymnasial- und Sekundarstufen II-Lehrern gegenüber schulpraktischen Studien reserviert gezeigt hatte.

Meine Damen und Herren, lassen Sie mich, anknüpfend an das Leitthema Ihres Kongresses, versuchen, die Leistungen der Erziehungswissenschaft für Lehrerbildung zu bilanzieren. Die von der damals eingesetzten Studienreformkommission erarbeitete Strukturvorgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums hat nach anfänglicher Kritik in ihrer Endfassung allgemeine Zustimmung gefunden. Die fünf Bereiche der Vorgabe: „Erziehung und Bildung“, „Entwicklung und Lernen“, „gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung“, „Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens“ sowie „Unterricht und allgemeine Didaktik“ erweisen sich als inhaltlich genügend offen, um durch Öffentlichkeit und Wissenschaft bedingte Akzentverschiebungen aufzufangen und flexible Lehre und Studien zu ermöglichen. Zudem scheinen mir die Bereiche bedeutsam, ja fundamental für die künftige Tätigkeit als Lehrer zu sein.

Trotzdem sehe ich die Gefahr, daß das Studium der Erziehungswissenschaft in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu einem bloßen Additum der Fachstudien verkümmern könnte. Um dieser Gefährdung zu begegnen, ist es notwendig, die Bedürfnisse von Schülern und Lehrern sowie Schule und Hochschule intensiver in den Blick zu nehmen. Natürlich stellt sich auch die Frage, ob sich Erziehungswissenschaft durch Betrachtung ihrer eigenen Probleme nicht auch selbst in das Dilemma bringt, sich mit der Begleitfunktion zufrieden geben zu müssen. Muß die Erziehungswissenschaft nicht noch deutlicher sagen, was sie für ihr Eigentliches, für ihre kennzeichnenden Inhalte und wesentliche Leistung hält? Muß sie nicht in der Lehre mehr noch als bisher Beispiel und Vorbild sein für Erziehungs- und Bildungsprozesse? Ich provoziere: Muß nicht Erziehungswissenschaft gerade in der Lehrerbildung auch eine stärker dienende Rolle übernehmen?

Für mich ist entscheidend die erneute Hinwendung zu den Aufgaben der Schule. Auf der Grundlage gesicherter philosophischer und edukativer Erkenntnisse und Wertvorstellungen muß Erziehungswissenschaft Konzepte einer Schule entwerfen, in der der handlungskompetente junge Mensch im Mittelpunkt steht.

Mit der Hinwendung zum konkreten schulischen Bildungsgeschehen wird Erziehungswissenschaft auch der Bedürfnisse des Lehramtsstudenten mehr als bisher gewahr werden, dessen pädagogische, kulturelle und soziale Handlungskompetenz nicht allein durch Wissensvermittlung begründet wird. Erst durch das reflexiv-gestalterische Zusammenwirken der Vertreter von Erziehungs- und Fachwissenschaft sowie Fachdidaktik, erfahrenen und lernenden Lehrern und nicht zuletzt Studenten beim realen Prozeß von Erziehung und Unterricht erhellt sich die Bedeutung der beteiligten universitären Disziplinen für das Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen. Zudem wird die pädagogische Qualifizierung der Lehramtsstudenten eingeleitet, indem Kompetenzbereiche wie erziehungssituatives Einfühlungsvermögen,

Wahrnehmen und Verstehen sowie Fähigkeit zu Kritik und Reflexion gefördert werden.

Meine These: In integrativ angelegten schulpraktischen Studien macht Lehrerbildung einen ersten Ansatz zur professionalisierenden Lehrerbildung.

Indes – so fürchte ich – nehmen die schulpraktischen Studien immer noch eine randständige Position ein. Dieses ist nicht nur den Fachwissenschaften mit ihrem teilweise gebrochenen Verhältnis zur Schulpraxis und zur Fachdidaktik anzulasten. Vielleicht sollte in der Erziehungswissenschaft die Beziehung zur Erziehungs- und Unterrichtspraxis neu überdacht werden. Von Praxis kann und muß auch stimulierende und provokative Wirkung zur Weiterentwicklung und Neuorientierung von Forschung und Lehre in allen Bereichen der Lehrerbildung ausgehen.

In diesem Zusammenhang möchte ich Sie ermuntern, meine Damen und Herren, die Veränderungen in der pädagogischen Landschaft Nordrhein-Westfalens, insbesondere was die Grundschule betrifft, in den Blick der Forschung zu nehmen. Die Schultüren stehen offen! Der reformpädagogische Neuansatz, der in einem offenen dialogischen Planungsprozeß mit beispielhaftem Modellcharakter von der Schulpraxis und Schulverwaltung angestoßen und unter Beteiligung von Eltern- und Lehrerverbänden sowie unter aktiver Mitarbeit der Hochschule entwickelt wurde, beginnt Früchte zu tragen. Daß Sie, meine Damen und Herren, den Prozeß der Umgestaltung forschend begleiten und seine Ergebnisse wissenschaftlich-kritisch würdigen, ist für uns, die wir für Schule verantwortlich sind, ein dringliches Anliegen. Die Schule braucht den wissenschaftlichen Rat. Das gilt auch für die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Wer vor 15 oder 20 Jahren ein Lehramtsstudium und anschließend ein Referendariat abgeschlossen hat, steht heute vor Aufgaben und Anforderungen in Erziehung und Fachwissenschaft, auf deren Bewältigung ihn Ausbildung seinerzeit nicht vorbereitet hat und auch nicht vorbereiten konnte. Die Institution Schule hat sich in diesem Zeitraum verändert. Kindheit und Jugend stehen in diesem Wandel ihrer Erscheinungsformen. Unsere Wirklichkeit, die Welt, in der wir leben, ist zunehmend komplizierter und problematischer geworden.

Schulische Erziehung und Bildung müssen ihren Beitrag zum Verständnis und zur Bewältigung von Problemen leisten, die uns in Gegenwart oder absehbarer Zukunft aufgegeben worden sind. Ich möchte einige dieser Kernfragen nennen, ohne eine Rangfolge vorgeben zu wollen: die Friedensfrage, das Umweltproblem, die Möglichkeiten und Gefahren des wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Fortschritts, die Arbeitslosigkeit, das multikulturelle Zusammenleben in einer Gesellschaft, die Auflösung traditioneller Familienstrukturen, die Expansion der Steuerungs-, Kommunikations- und Informationsmedien in Wirtschaft und Verwaltung sowie Freizeit und Konsum. Die Liste ließe sich erweitern und muß heute vor allem auch Fragen einschließen, die sich in der Folge des Zusammenwachsens beider deutschen Staaten und der Umwälzungen in Ost- und Gesamteuropa stellen. Alle diese Probleme schlagen auf die Schule durch, und Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaft müssen darauf reagieren. Ohne die Fort- und Weiterbildung unserer Lehrerinnen und Lehrer steht die Schule in der Gefahr, ihren Beitrag zur Bewältigung der drängenden Probleme zu verfehlen.

Wir in Nordrhein-Westfalen haben unsere Lehrerfortbildung darum schon seit fast 10 Jahren an solchen „Schlüsselproblemen“ orientiert, zu denen wir im Rahmen landesweiter Schwerpunktmaßnahmen Fortbildung anbieten. Intensiv Fort- und Weiterbildung aller Lehrkräfte sind heute – mehr denn je – Bedingungen des Wirklichkeitsbezuges von Schule.

Selbstverständlich muß es in schulischer Bildung und entsprechend auch in der Lehrerbildung weiterhin auch um solche Lernangebote gehen, die nicht unmittelbar zur Auseinandersetzung mit Zeitproblemen führen, wie mathematisches Denken, naturwissenschaftliche Erkenntnisweisen, sozialwissenschaftliches Verstehen oder ästhetische Wahrnehmungsfähigkeiten, wie überhaupt vertiefte fachwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten.

Ich möchte mich hier jedoch auf zwei Fragenkomplexe beschränken, die sich mit den sich stellenden Kernproblemen unserer Zeit eröffnen, und Sie, meine Damen und Herren, einladen und bitten, sich an der Erschließung und Klärung zu beteiligen.

1. Wie können die großen Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und näheren Zukunft auch erziehungswissenschaftlich definiert und aufgearbeitet werden, daß sie über didaktische Prozesse in der Schule für Schülerinnen und Schüler neben Aufklärung und Information auch Handlungsbereitschaft gegenüber den bestehenden Herausforderungen ermöglichen?
2. Welche Beiträge können Erziehungswissenschaften leisten, um Lern- und Arbeitsprozesse in der Weiterbildung effektiv und dem Geltungsbereich der Kernfragen gemäß zu gestalten? Hier stehen Entwicklungsfragen der Didaktik und Methodik, der Materialien und Medien, der Evaluation und Organisation von Lehrerfort- und -weiterbildung an; Fragen, bei deren Aufarbeitung wir noch sehr am Anfang stehen, deren Klärung aber ausschlaggebend für den Erfolg von Weiterbildung ist.

Meine Damen und Herren, diese Gedanken zur Weiterbildung werden durch die deutsch-deutschen Entwicklungen der nächsten Zeit sicher besonders akzentuiert. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird eines der Kooperationsfelder zwischen der DDR und den Ländern der Bundesrepublik werden. Dabei sind Dialog und kooperative Entwicklung gefragt, an denen Sie, die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, teilnehmen werden.

Gestatten Sie mir die abschließende Bemerkung: Ich halte es für eine geglückte Entscheidung, im Rahmen eines solchen Kongresses Schulen aller Schulformen aus der gesamten Bundesrepublik in einer Ausstellung ihr praktisches Lernen zeigen zu lassen. Weil ich dieses Ereignis für sehr bedeutsam halte, werde ich die Ausstellung gegen Mittag eröffnen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Zur Eröffnung des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft darf ich Ihnen herzliche Grüße von Herrn Bundesminister MÖLLEMANN übermitteln. Er bedauert es sehr, daß er heute nicht hier sein kann und wünscht Ihrer Tagung einen guten und erfolgreichen Verlauf.

Meine Damen und Herren, diese Tagung findet in einer Zeit des Umbruchs und raschen Wandels statt. Wir hatten gestern die ersten freien Wahlen in der DDR. Die beiden Teile Deutschlands wachsen mit einer Geschwindigkeit zusammen, die bei manchen Ängste hervorruft. Wir bereiten uns auf einen europäischen Binnenmarkt Ende 1992 vor, wir stehen in einem raschen Strukturwandel, den es zu bewältigen gilt. All diese Entwicklungen stellen die Bildungspolitik und damit auch die Erziehungswissenschaften und die Bildungsforschung vor neue Herausforderungen.

Das Thema Ihres Kongresses „Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft“ ist angesichts dieser Herausforderung von besonderer Aktualität. Die Lektüre Ihres Veranstaltungsprogramms ist ein ausgesprochenes Vergnügen, und ich muß gestehen, ich stünde als Tagungsteilnehmer vor allem vor der Qual der Wahl. Das wiederum – so denke ich – ist auf den ersten Blick das Beste, was man von einem Veranstaltungsprogramm sagen kann. Auf den zweiten Blick entdeckt der Bildungspolitiker, wie sehr sich die Probleme und Aufgabenstellung der Bildungspolitik einerseits und der von Ihnen vertretenen Disziplin andererseits berühren. Seien es Fragen der Aus- und Weiterbildung, der Umweltzerziehung oder der multikulturellen Gesellschaft, der Vorbereitung auf Alter und Ruhestand mit den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Entwicklung attraktiver Formen allgemeiner Weiterbildung; seien es Fragen der Frauenforschung oder auch einer „Medienpädagogik im Umbruch“. Die Palette ließe sich beliebig verlängern.

Wie es zu dieser Nähe hinsichtlich Themenwahl und Fragestellung kommt, darauf enthält der Vorspann Ihres Programms einen deutlichen Hinweis: „Zukunft“, so heißt es dort, sei „eine unverzichtbare Kategorie auch theoretisch-pädagogischen Bemühens“. Insofern wundert es nicht, daß dort vor allem auf zwei außerwissenschaftliche Faktoren hingewiesen wird, die für die Entwicklung auch der Erziehungswissenschaften und ihrer Fragestellungen bedeutsam wurden: Die neue Stufe der westeuropäischen Integration, die mit dem Binnenmarkt Ende 1992 erreicht ist und die Demokratisierungsentwicklung in Osteuropa, die Öffnung der DDR-Grenze, das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten und die sich daraus ergebenden Kooperationsmöglichkeiten und Fragestellungen.

Lassen Sie mich zum letzten Punkt einige Anmerkungen machen: Das schnelle Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten und die geplante Wirtschafts- und Währungsunion stellen uns hinsichtlich der Zusammenarbeit in Bildung und Wissenschaft vor Aufgaben von einer völlig neuen Dimension. Das Bildungswesen in der DDR bedarf, auch aus der Sicht der dort tätigen politischen Kräfte und der Be-

troffenen, einer grundlegenden Reform: Hinsichtlich der politischen Neuorientierung, der Anpassung der Bildungsangebote an die Bildungsbedürfnisse der Bürger, der Neugestaltung ganzer Ausbildungsgänge. Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion sind nicht ohne qualifiziert ausgebildete Bürger, die diesen Wandlungsprozeß in der DDR mitvollziehen, umzusetzen. Die DDR bedarf einer raschen Unterstützung und Zusammenarbeit. Notwendig sind einerseits kurzfristig umsetzbare Maßnahmen, die schnell greifen wie z.B. Unterstützung beim Ausbau der Weiterbildung, Förderung von Austausch, Begegnung und Zusammenarbeit in Lehre, Ausbildung und Forschung, insbesondere durch zeitlich begrenzte Aus- und Weiterbildungsabschnitte und gemeinsame Forschungsprojekte, Nutzung und Förderung möglichst vieler unmittelbarer Kontakte zwischen Bildungs- und Forschungseinrichtungen, Stärkung beim Aufbau von Selbstverwaltungseinrichtungen. Andererseits muß der Prozeß des Zusammenwachsens beider deutscher Staaten vorangebracht werden. Hier ergeben sich Schwierigkeiten daraus, daß Bildungswesen und Wirtschaftssystem der beiden deutschen Staaten sich deutlich auseinander entwickelt haben. Die trotz der unterschiedlichen politischen Entwicklungen weiterbestehenden Gemeinsamkeiten, vor allem auch in der dualen Berufsausbildung, sind eine Ausgangsbasis, die von beiden Seiten zügig und effektiv genutzt werden kann und soll. Hier ist nicht der Raum, um die von Bund und Ländern geplanten oder bereits eingeleiteten Maßnahmen im einzelnen darzulegen. In diesem Prozeß des Zusammenwachsens ist jedenfalls auch die Erziehungswissenschaft gefordert. Ich bin sicher, daß sich hier sehr schnell eine intensive Zusammenarbeit zwischen beiden Teilen Deutschlands ergeben wird. Ein gutes Beispiel dafür ist dieser Kongreß mit zahlreichen Teilnehmern aus der DDR.

Meine Damen und Herren, diese Hinweise auf die europäische Einigung und das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten machen deutlich, unter welchen Voraussetzungen geisteswissenschaftliche Forschung die Mauer des wissenschaftlichen Elfenbeinturms zu durchbrechen vermag.

Rang und Ansehen geisteswissenschaftlicher Forschung bemessen sich zu einem wesentlichen Teil auch an ihrer Fähigkeit, zentrale Fragen der Zeit zu erkennen und sie in freier Entscheidung – das sei ausdrücklich betont – zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu machen. Sie bemessen sich auch daran, ob und in welchen Maße es gelingt, die Ergebnisse der Forschung über den engeren wissenschaftlichen Bereich hinaus einer breiteren Öffentlichkeit zu vermitteln.

Nehmen Sie als Beispiel die Frage des Umweltschutzes und der neuen Technologien. Wir alle stehen vor der Aufgabe, Ökonomie und Ökologie in ein neues Verhältnis zueinander zu bringen. Nur wenn uns dies gelingt, werden wir eine Zukunft haben. Dabei geht es vor allem auch darum, daß diese Zukunft nur eine gemeinsame Zukunft sein kann; gemeinsam für die Industrieländer des Nordens in West und Ost wie für die Entwicklungsländer der Dritten Welt. Ein Verzicht auf den gedankenlosen Raubbau an den begrenzten natürlichen Ressourcen unseres Lebens betrifft nicht nur die Entwicklung neuer Produkte und Produktionsverfahren; sie betrifft auch die Umstellung unserer Lebens- und Verbrauchsgewohnheiten. Um hier einen grundlegenden Richtungswandel zu erreichen, bedarf es sicher auf der einen Seite mutiger Politiker, die ihre Verantwortung für künftige Generationen ernstneh-

men, obwohl diese Generationen nicht zu den Wählern der nächsten Wahl gehören. Es bedarf aber auch eines tiefgreifenden Bewußtseinswandels, der durch geisteswissenschaftliche Forschung fundiert und durch bildungspolitische Bemühungen angestoßen werden muß.

Oder nehmen wir die Herausforderung durch die neuen Technologien und die sich immer rascher vollziehende Umsetzung von Erkenntnissen der Grundlagenforschung in anwendbare Technologie. Ich denke z.B. an den Bereich der Bio- und Gentechnologie, wo Chancen und Risiken so nahe beieinander liegen. Meine Damen und Herren, unsere wissenschaftlich-technische Kultur löst nicht nur Probleme, sie erzeugt auch neue, die mit den Mitteln wissenschaftlich-technischer Rationalität allein nicht zu lösen sind. Die Sensibilität für die sozialen und kulturellen Folgewirkungen technologischer Neuerungen ist nicht nur eine essentielle Aufgabe der Natur- und Technikwissenschaften, sondern vor allem auch der Geisteswissenschaften. Die Aufgabe auch der Erziehungswissenschaft sehe ich nicht darin, kulturelle und soziale Schäden im Nachhinein dort zu kompensieren, wo eine verkürzte technisch-ökonomische Rationalität als ausschließliches Kriterium technologischer Innovation fungierte. Ihre Aufgabe ist es m.E. vor allem, vorhandene Entwicklungen zu analysieren, Funktion und Bewegungsrichtung moderner Technologie kritisch zu verfolgen und unter einer aufklärerischen Perspektive zu reflektieren.

Ich folgere daraus: Die Entwicklung im Bereich der Natur- und Technikwissenschaften, der Anschluß im Bereich der Schlüsseltechnologie ist für ein hochindustrialisiertes Land wie die Bundesrepublik Deutschland unerlässlich. Geisteswissenschaftliche Forschung aber ist Zukunftssicherung in anderer, dennoch sehr grundlegender und unverzichtbarer Weise.

Die Leistungen der Erziehungswissenschaft sind auch aus einem weiteren Grund unentbehrlich. Sie tragen nämlich entscheidend dazu bei, kulturelle Identität zu stiften und kulturelles Verständnis zu fördern. Wir brauchen technisch verwertbares Wissen, aber auch Auskunft über unsere geschichtliche Herkunft und Orientierung für unsere Zukunftsplanung. Wir brauchen naturwissenschaftliche Erklärung, aber auch geisteswissenschaftliches Deuten und Verstehen. Nur geisteswissenschaftliche Forschung im weitesten Sinne kann uns die Vielzahl und Vielfalt kultureller Erscheinungen erschließen. Dieses Wissen einer Gesellschaft von sich selbst – ihrer Geschichte, ihrer Kultur, den in ihr herrschenden Ideen – ist ebenso unabdingbar wie wissenschaftsgestütztes technisches Können.

Wir brauchen jedoch nicht nur die „Geborgenheit“ in der eigenen Kultur, sondern auch den Respekt vor der „kulturellen Heimat“ anderer Nationen. Ihre wissenschaftliche Arbeit, meine sehr geehrten Damen und Herren, trägt in besonderer Weise dazu bei, sowohl kulturelle Identitäten zu stiften, als auch Verständnis für fremde Kulturen und Traditionen zu ermöglichen. Denn nur fundierte und sachkundige Information vermag Verständnis und Sympathie zu wecken.

Diese Fähigkeit zum sensiblen und verständnisvollen Umgang miteinander ist gerade auch im Prozeß des Zusammenwachsens der beiden deutschen Staaten in besonderer Weise erforderlich. Es geht hier um einen Dialog, in dem z.T. sehr unterschiedliche Vorstellungen, Erfahrungen und Überzeugungen zu tragfähigen Lösun-

gen verdichtet werden müssen. Das Ziel dieses Dialogs darf nicht Selbstbehauptung der einen oder anderen Seite um jeden Preis sein, sondern gemeinsame Arbeit in einer Atmosphäre der Offenheit, des Respekts und der kritischen Auseinandersetzung. Ihre Disziplin, so denke ich, ist dabei ein wichtiger Dialogpartner – in unserem Land und über die Grenzen hinweg.

Meine Damen und Herren, lassen Sie mich zum Schluß noch darauf hinweisen, daß die Bundesregierung angesichts der Bedeutung geisteswissenschaftlicher Forschung Überlegungen hinsichtlich notwendiger Fördermaßnahmen in den dafür vorgesehenen Beratungsgremien des Bundes und der Länder stets mit Entschiedenheit vorangetrieben hat. Das unstreitig starke finanzielle Engagement der Bundesregierung im Bereich der Grundlagenforschung ist dafür ein klarer Beleg.

Für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft von hohem Interesse ist selbstverständlich die Bildungsforschung im engeren Sinne. Sie ist im übrigen ein erfreuliches Beispiel einer überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanzierten, jedoch freien Forschung im Dienste der Gesellschaft. 1989 wurden vom Bund insgesamt (in Einzelvorhaben und institutioneller Förderung) im Bereich der Bildungsforschung rd. 85 Mio DM investiert. Um künftig noch mehr Transparenz im Bereich der Bildungsforschung herzustellen, ist eine Studie in Auftrag gegeben worden, die im Sommer dieses Jahres vorliegen und Aufschluß geben wird über institutionelle und personelle Gegebenheiten, über Fördersysteme und Infrastruktur, nicht zuletzt über Forschungseinrichtungen und Forschungsschwerpunkte. Die Studie soll im Abstand von zwei bis drei Jahren aktualisiert werden.

Bildungspolitik kann auf Bildungsforschung nicht verzichten, weil durch sie qualitative und quantitative Planungs- und Entscheidungsgrundlagen bereitgestellt, aber auch Auswirkungen getroffener Maßnahmen evaluiert werden. Darüber hinaus erscheint aus der Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft wichtig, daß auf europäischer und internationaler Ebene Kooperation und Gespräche zwischen den Disziplinen weiter verstärkt werden.

Ich wünsche Ihnen fruchtbare Diskussionen, erfolgreiche Beratungen und der Tagung insgesamt viel Resonanz.

Als Rektor der Universität Bielefeld heiße ich Sie alle ganz herzlich willkommen und freue mich besonders darüber, daß nicht nur seit 15 Jahren die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft das erste Mal wieder in NRW tagt, sondern daß darüber hinaus erstmals in der Geschichte der DGfE-Kongresse ein so großer Anteil von Interessierten aus der DDR anwesend sein kann. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wünsche ich einen erfolgreichen und spannenden Verlauf dieses sowohl in der Fülle wie dem Spektrum der Themen wahrhaft imponierenden Kongresses. Anders als in dieser gewaltigen Dimension ist es allerdings auch kaum zu leisten, wenn man sich innerhalb von nur drei Tagen an das ehrgeizige Ziel einer umfassenden und (natürlich) auf die Zukunft hin orientierten Bilanz macht.

Vielleicht hat es eine gewisse Folgerichtigkeit, daß Sie gerade zu einer solchen Bilanz in Bielefeld zusammenkommen, denn manches, was für die neuere Geschichte ihres Faches signifikant ist, hat in besonderer Weise seinen Niederschlag in Konzeption und Entwicklung dieser noch jungen Universität gefunden. Es läßt sich durchaus zeigen, daß wir hier auf für die moderne Pädagogik durchaus traditionsreichem Boden stehen.

Das Konzept dieser Universität wurde entwickelt in einer Zeit, in der man landauf und landab der Meinung war, daß die Probleme des Hochschulbereiches rein quantitativer Natur sind. Mehr Studienplätze, mehr Lehrpersonen, mehr Raum, alles in allem mehr Geld, das war die Devise. Wohl erst die nicht nachlassenden Schwierigkeiten machten deutlich, daß die Probleme wohl doch nicht rein quantitativer Natur sind, sondern aus einer Mischung quantitativer und qualitativer Komponenten bestehen. Vor diesem Hintergrund entwickeln die Strukturmerkmale dieser Universität ein Konzept, das besonders die qualitative Seite betont (Bielefeld wurde nicht als Entlastungsuniversität geplant), zugleich aber sind sie ein dezidiert Versuch, die HUMBOLDTsche Einheit von Forschung und Lehre neu zu beleben. Neben der Individualforschung wurden der fachübergreifenden und der interdisziplinären Forschung besondere Aufmerksamkeit gegeben, z.T. mit institutionellen Hilfen. Wenn wir heute an dieser Universität trotz vielfältiger Modifikationen am Konzept und auch Ressourcenkürzungen neben DFG-Forschergruppen die stolze Zahl von fünf Sonderforschungsbereichen (2 in den Sozial- und Geisteswissenschaften, 3 in den Naturwissenschaften und der Mathematik) betreiben, und alle diese interdisziplinär angelegt sind, so ist das auch ein Ergebnis eines wohlgedachten Strukturkonzepts. In die Tradition dieser Hochschule gehören vor allem auch unter dem Aspekt der Emanzipation, der Erziehung zu Freiheit und „Selbsttätigkeit“ (wie es schon zum HUMBOLDTs Zeiten hieß) unsere beiden der Universität angegliederten Schulprojekte, die Laborschule und das Oberstufenkolleg. Nicht zuletzt haben sie dafür gesorgt, daß Bielefeld auch international nicht zu den weißen Flecken auf der Landkarte der Pädagogik gehört.

Dabei ist es bemerkenswert, daß beide nicht als nahezu mumifizierte Überreste einer leider vergangenen, experimentierfreudigeren Zeit überlebt haben, sondern es

ihnen gelungen ist, sich auf immer neue Herausforderungen einzustellen und sich zugleich zu regenerieren. Und dies oft genug bei böswilliger Kritik von außen und natürlich auch vielen internen Problemen und Enttäuschungen. Die schöne Formulierung von der „Klinik“ für die Schulpädagogik läßt sich – so glaube ich – auf Laborschule wie Oberstufenkolleg mit Recht anwenden, und das große Interesse, das beiden gerade jetzt wieder aus der DDR entgegengebracht wird, ist ein weiterer Beleg für die Attraktivität. Vielleicht liegt in dieser Regenerationsfähigkeit sogar so etwas wie ein gutes Omen für die moderne Pädagogik, deren Bilanz Sie ja in den nächsten Tagen aufmachen werden: viele euphorische Hoffnungen, die einmal in ein reformiertes Bildungswesen gesetzt wurden, haben sich als trügerisch erwiesen. Trotzdem hat sich ein Großteil der Reformen bewährt, und wer heute dahinter zurück möchte, macht sich nur lächerlich oder wirkt unglaublich unwahrscheinlich.

Last not least bleibt nur noch, auf die Bielefelder Fakultät für Pädagogik selbst zu verweisen. Ursprünglich bildete sie zusammen mit Philosophie und Psychologie die sogenannte PPP-Fakultät. Für die damals große Zahl der Lehrerstudenten, die ein Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium zu absolvieren hatten, war dies sicher ein vorteilhafter Zusammenschluß. Inzwischen hat sich die Pädagogik autonomisiert und vor allem im Diplomstudiengang ein außergewöhnlich breit gefächertes Studienangebot entwickelt. Dabei ist es ihr gelungen, sich sehr flexibel und konstruktiv auf neue gesellschaftliche Herausforderungen einzustellen, von der interkulturellen Erziehung über die Medienpädagogik bis hin zur Informatik im Bildungs- und Sozialwesen. Der Zwang des schnellen Reagierens auf gesellschaftliche Veränderungen – cum grano salis ja das Problem aller Geistes- und Sozialwissenschaften – hat natürlich auch die Pädagogik insgesamt abhängig von Moden und schnellebigen Trends gemacht. Aber sie hat inzwischen auch gelernt, sich in dieser Situation selbst zu beobachten und daraus zu lernen – nicht zuletzt das Kongreßprogramm der nächsten Tage beweist das.

Allen Fächern, die sich theoretisch nicht so nachhaltig konsolidieren lassen wie die experimentellen Naturwissenschaften und die Mathematik, wird in den letzten Jahren immer wieder gerne eine „Krise“ angedichtet. Der schnelle Wechsel von Theorien und Methoden ist aber schließlich auch ein Zeichen dafür, daß die Erziehungswissenschaftentwicklungsfähig bleibt. Wenn Sie nun bis zum Mittwoch über die Bilanz für die Zukunft reden werden, spricht eigentlich wenig dagegen, daß sie insgesamt positiv ausfallen kann.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Es ist ein bewegender Augenblick für einen DDR-Erziehungswissenschaftler, Ihnen von dieser Stelle aus unseren herzlichen Gruß zu entbieten und Ihnen Dank zu sagen dafür, daß Sie Ihren Kongreß geöffnet haben zur ersten großen Begegnung der Erziehungswissenschaftler aus beiden deutschen Staaten. Diesem 12. Kongreß sind Ergebnisse zu wünschen, die hineinwirken mögen in unsere gemeinsame Zukunft – in der wir Pädagogen ganz im DIESTERWEGschen Sinne wieder „Glieder unserer Nation“ sind (DIESTERWEG 1989, S.48) und zu einem Bindeglied im Prozeß der europäischen Integration werden können.

Dafür mußten erst Mauern fallen, die fast dreißig Jahre lang eine solche Begegnung, Verständigung und Annäherung verhindert haben. Nicht aber konnten sie verhindern, daß in unserem – wie DIESTERWEG es genannt hat – „Lehrerbewußtsein“ dieses Zusammenhörigkeitsgefühl verborgen blieb, daß es in unserer Jugend neu auflebte und daß es sich seit den Herbststürmen des gesellschaftlichen Aufbruchs immer stärker Bahn bricht. Auf diesem Kongreß wird man noch keine Bilanz darüber ziehen können, welchen Anteil Bildung, Erziehung, Wissenschaft an Aufbruch und Umbruch, Revolution und Restauration, Wertewandel und Paradigmenwechsel haben. Die Leitideen der großen Veränderungen und deren Gewaltlosigkeit, die ungezählten Bürgerinitiativen und Runden Tische zu Bildungsfragen, zehntausende öffentliche Meinungsäußerungen und Vorschläge zur Bildungs- und Schulreform sind auch Indikatoren dafür, den ersten grobschlächtigen „Spiegel“ ungen zu dieser Frage nicht zu trauen.

Die Bildungs- und Schulreform entwickelt sich bei uns nicht nach vorgedachten Modellen der Bildungsforscher und in politisch geplanten Schritten, sondern als Prozeß der geistigen Erneuerung, als Suche nach zukunftsragenden Inhalten und Formen, als selbstbefreiendes Ausschreiten der jetzt gegebenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Die Erziehungswissenschaftler sind Teil dieser großen Bewegung, teilen ihre Hoffnungen und Ängste, ihre Radikalität in den Neuansätzen, aber auch ihren Bezug zu dem bei uns Gewachsenen, die Größe ihrer Utopien und den Pragmatismus kleiner Schritte, bringen sie zusammen mit den Lehrern, den Schülern, den Eltern weiter voran. Wir sind wie sie zugleich Akteure und Betroffene, nach Jahrzehnten wieder die wirklichen Subjekte der wirklichen Bewegung. In dieser Bestimmung unserer Position ist die Verantwortung begründet, in der ich die DDR-Erziehungswissenschaft heute sehe, und ist auch die historische Chance deutscher Erziehungswissenschaft begründet, humanistische und demokratische Bildungsideale zu verwirklichen, die mit dem Stichwort „Bildung 2000“ umrissen werden können. Für mich persönlich ist dies die Chance, am Werden einer zehnjährigen Pflichtschule mitzuwirken

- die alle Kinder gemeinsam besuchen können,
- die wahrhaft eine Entwicklungs-Schule ist, weil sie nicht nur an der Erreichbarkeit höchster Bildungsabschlüsse orientiert ist, sondern auch an der Differen-

ziertheit individueller Entwicklung sowie der Ausprägung individueller Subjektivität

- und in der die Schüler zunehmend selbstbestimmt lernen und Vertrauen in die eigenen Kräfte und Möglichkeiten gewinnen können.

Wir haben es nicht geschafft, die Idee einer solchen Schule auf dem letzten Pädagogischen Kongreß bei uns vorzutragen und eine umfassende Reformierung unserer Einheitsschule einzuleiten, obwohl unsere ausgearbeiteten Positionen zum Ausbau ihrer Differenziertheit und Flexibilität vorlagen (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1989). Wir haben im Gegenteil zusehen müssen, wie diese Ideen propagandistisch verwertet und verfälscht worden sind; weshalb zu unserer „Bilanz für die Zukunft“ auch viele bittere Erfahrungen gehören und das schmerzliche Eingeständnis, mitverantwortlich zu sein daran. Vielleicht erwächst aber gerade daraus unsere spezifische Option, ursprünglich Gedachtes und Gewolltes für die gemeinsame Zukunft neu zu erstreiten. Und so bewegt mich gerade auf Ihrem Kongreß die Hoffnung, daß solche Ideen keine pädagogischen Utopien mehr bleiben müssen, wenn Erziehungswissenschaftler beider deutscher Staaten daran gemeinsam arbeiten, darüber miteinander streiten und zusammen dafür eintreten.

Ich gestehe aber auch, daß mich zugleich die Sorge bewegt, daß es dazu nicht mehr kommt, weil unsere Bildungs- und Schulreform akute Gefahr läuft, in einer bloßen Adaption an die westdeutschen Realitäten zu enden. Ihr Kongreß, Ihr unvoreingenommenes Auf-Uns-Zugehen, die Angebote, die der Vorsitzende Ihrer Gesellschaft in seiner Eröffnungsrede zu konkreter Wissenschaftskooperation unterbreitet hat, dämpfen diese Sorge ein: Sie bestärken uns in der Überzeugung, daß der deutsche Einigungsprozeß unserer Reform eine neue Dimension und damit auch neue Kräfte geben kann. Sie braucht sich nicht mehr aus der tiefen Krise unseres Bildungswesens in die pädagogische Provinz der künftigen Länder hineinzuentwickeln, sondern sie kann sich als Schulreformbewegung der beiden deutschen Staaten entfalten, in die jede Seite Spezifisches und Bewahrenswertes einzubringen hat. Deshalb wünsche ich mir auf diesem Kongreß viele Begegnungen, die zueinander Brücken schlagen und uns helfen, weiße Flecken auszuleuchten, Vorurteile abzubauen und Solidarität zu gewinnen. Ich wünsche uns den freien, kritischen, bereichernden Austausch der Ideen, auf den wir so lange haben warten müssen, und die Toleranz gegenüber der jeweils eigenen Identität. Und ich wünsche Ihrem Kongreß, was DIESTERWEG nach der 48er Revolution auf die Frage geantwortet hat, was die Zeit erfordere: daß die Aufgaben und Konzepte für eine humanistische, den „freien Regungen und Entwicklungen“ Raum gebende Zukunft in einem geeinten Deutschland „Tat werden“ möge und wir alle daran mitwirken können (DIESTERWEG 1989, S.327).

Wir Erziehungswissenschaftler aus der DDR wollen das Unsrige dazu tun!

Literatur

- AUTORENKOLLEKTIV: Zur weiteren Ausgestaltung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit in der sozialistischen Einheitsschule der DDR. Manuskriptdruck an der APW der DDR, Berlin 1989.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Was fordert die Zeit? In: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Bd. I, Berlin 1989, S.327.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Das Lehrerbewußtsein. In: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Bd. II, Berlin 1989, S.48.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Der Mittelpunkt der Schule. In: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Berlin 1989. S.230f.

Im Namen der Griechischen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft grüße ich den 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema: „Bilanz für die Zukunft“. Das Thema, so wie es formuliert worden ist, deutet eine gesamte Evaluation dessen, was bis jetzt getan worden ist und eine Überprüfung der eigenen Kräfte im Hinblick auf das, was noch zu tun ist, an.

Eine solche Bilanz geschieht vor allem in Übergangssituationen, in Situationen, die ein Ende voraussetzen und einen neuen Anfang markieren. In diesem Sinne grüßen wir den 12. Kongreß Ihrer erfolgreichen Gesellschaft ganz besonders, weil der Kongreß genau im richtigen Moment kommt. Es ist ja bekannt, daß Europa vor neuen wichtigen Entwicklungen steht, auf die wir Pädagogen Einfluß nehmen müssen und wollen.

Das neue Profil Europas muß ja nicht allein von den Politikern und den Wirtschaftsvertretern konzipiert werden. Die Humanwissenschaften, darunter auch die Pädagogik, haben auch Einfluß darauf zu nehmen. Eine engere Zusammenarbeit der nationalen Gesellschaften für Erziehungswissenschaft ist hierfür wünschenswert. In diesem Sinne bedanke ich mich im Namen der Gesellschaften aller EG-Länder bei Herrn Kollegen Volker Lenhart für diese Einladung ganz herzlich.

In der Hoffnung, daß dieser Kongreß für die Zukunftsaufgaben der Erziehungswissenschaft hilfreich sein wird, wünsche ich der Tagung einen erfolgreichen Ablauf.

II. Podien

Bericht über das Podium: „Pädagogik und Nationalsozialismus“

Vorbemerkung

Teilnehmer auf dem Podium: Prof. Dr. ULRICH HERRMANN/Tübingen; Prof. Dr. WOLFGANG KEIM/Paderborn; Prof. Dr. KARL-CHRISTOPH LINGELBACH/Frankfurt; Frau Dr. GISELA MILLER-KIPP/Hamburg; Prof. Dr. ADALBERT RANG/z.Z. Amsterdam; Prof. Dr. HARALD SCHOLTZ/Berlin; Hochschuldozent Dr. HEINZ SÜNKER/Bielefeld; Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH/Frankfurt.

Moderator: Prof. Dr. WOLFGANG KLAFKI/Marburg.

Vorbereitete Statements der Podiumsteilnehmer werden im folgenden, von den Autoren z.T. sprachlich überarbeitet und gekürzt, vollständig wiedergegeben, Diskussionsbeiträge in geraffter Form, z.T. zitierend, vom Berichterstatter referiert.

In seiner *Einleitung* betont der Moderator, daß die Veranstaltung an die Kontroversen anknüpft, die seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in der Diskussion zum Thema aufgebrochen sind; maßgebliche Vertreter der Kontroverspositionen seien auf dem Podium vertreten. – Er umreißt dann die beiden Schwerpunkte, auf die sich die Teilnehmer der Podiumsdiskussion in der Vorplanung geeinigt haben. Jeder Schwerpunkt werde mit Statements eingeleitet, denen ergänzende Stellungnahmen, eine Diskussionsphase auf dem Podium und dann die Öffnung für Beiträge aus dem Plenum folgen sollen.

Der *erste* Schwerpunkt läßt sich mit der Formel „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und Nationalsozialismus“ umschreiben. Die Formulierung „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik“ soll andeuten, daß hier auch direkt praxisbezogene pädagogische Konzeptentwürfe und ihre Autoren, insbesondere solche aus dem Kreis der Reformpädagogik, einbezogen werden können. – Hier stellen sich Fragen folgender Art: In welchem Verhältnis stehen pädagogische Theorie- und Konzeptbildungen aus der Zeit vor 1933 und ihre Vertreter zu den offiziellen „Erziehungs“vorstellungen des NS? Gibt es eher gewichtige Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten, Affinitäten, offenliegende oder verborgene Verbindungslinien oder eher radikale Brüche? – Hat der NS in seiner „Erziehungs“politik an Denkströmungen der Pädagogik vor 1933 anknüpfen können, hat er sie „nur“ radikalisiert, oder handelt es sich, soweit solche Anknüpfungen erfolgten, um Umdeutungen, Verfälschungen, strategisch eingesetzte Instrumentalisierungen? – Ist das Verhältnis des erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Denkens vor 1933 und nach 1933 und ggf. auch nach 1945 eher durch Kontinuitäten oder eher durch Diskontinuitäten gekennzeichnet, oder handelt es sich um – ggf. komplizierte – Verknüpfungen von Kontinuitäts- und Diskontinuitätsmomenten? Welche methodischen Zugangsweisen werden als geeignet angesehen, um Fragen der skizzierten Art wissenschaftlich zu untersuchen?

Der *zweite* Schwerpunkt des Forums betrifft die „Erziehungs“- bzw. Formationspraxis im NS. Gab es eine spezifische nationalsozialistische „Erziehungs“- oder Formationspraxis? Sofern diese Frage bejaht werden kann: Worin bestanden ihre Charakteristika, und welches waren die zentralen Institutionen und Organisationen, in denen sie sich vollziehen sollte oder tatsächlich vollzog? Stecken in dieser Praxis Elemente der pädagogischen Tradition, insbesondere der Reformpädagogik?

Ohne Zweifel erfolge die Erörterung beider Fragenkomplexe nicht aus rein historischem Interesse. Insofern heutige Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis ihre Geschichte vor und nach 1933 nicht als ein „erledigtes“ Kapitel ablegen und insofern sie diese ihre Geschichte nur aufarbeiten können, wenn sie ihre Irrtümer, Versäumnisse, Verfehlungen zu durchschauen vermag, gehe es auch in diesem Forum um den Versuch, zur „Zwischenbilanz für die Zukunft“ beizutragen.

1. Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und NS

1.1. Einleitende Statements und Ergänzungen

WOLFGANG KEIM:

(1) Warum besitzt das Thema „Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus“ eine zentrale Bedeutung für unsere Disziplin *heute*? Wie ich meine, geht es dabei *nicht* um den bloßen Nachweis von Fehlverhalten von Pädagogenvertretern während der NS-Zeit, auch nicht um eine Auflistung faschistischen Vokabulars aus Schriften der damaligen Zeit und schon gar nicht um eine moralische Verurteilung einzelner oder der ganzen Zunft. Wäre die Zeit des deutschen Faschismus in sich abgeschlossen, hätte sie wirklich 1933 begonnen und wäre sie 1945 zu Ende gewesen, so würde sie höchstens historisch interessieren. Nun ist aber der Faschismus – gerade was die Rolle deutscher Erziehungswissenschaft anbelangt – 1933 nicht vom Himmel gefallen und 1945 nicht wie ein böser Spuk verfliegen, sondern viele der in dieser Zeit wirkenden Repräsentanten der Zunft haben bereits vor 1933 die Diskussion mitbestimmt, sind über das Jahr 1945 hinaus einflußreich gewesen und gelten teilweise bis heute als pädagogische Klassiker; ich nenne stellvertretend nur EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER, ERICH WENIGER und PETER PETERSEN. Ihre Rolle im Vorfeld und während der NS-Zeit ist bis vor kurzem so gut wie ausgeklammert worden und wird auch heute noch relativiert und beschönigt. Sie alle waren zwar keine Faschisten im eigentlichen Sinne, haben aber im Faschismus positive Möglichkeiten für die Durchsetzung ihrer politisch-pädagogischen Ziele sehen können, weil diese zumindest partiell mit denen der Nazis übereinstimmten – der Begriff „Schnittmengen“ umschreibt diesen Sachverhalt m.E. zutreffend. Soweit diese Pädagogen nach 1945 weiterwirken konnten, was lediglich ALFRED BAEUMLER versagt blieb (KRIECK war bereits 1945 in einem Internierungslager gestorben), haben sie sich zwar zur Bonner Demokratie bekannt, ohne jedoch ihre – bereits lange vor 1933 entwickelten – Positionen grundlegend zu revidieren und deren Affinitäten zum deutschen Faschismus auch nur wahrzunehmen. Insofern kann man von einer nahezu ungebrochenen Kontinuität pädagogischen Denkens von den

20er bis in die frühen 60er Jahre sprechen, zumal gleich nach 1945 auch die Schüler der genannten Pädagogen in verantwortliche Positionen nachrücken und ebenfalls Schulen bilden konnten, die bis heute fortwirken. Ich nenne hier nur HANS WENKE, FRITZ BLÄTTNER und OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Über den genannten Kreis von Pädagogen hinaus gab es andere, die in sehr viel stärkerem Maße das NS-Regime und seine rassistischen Verbrechen mitgetragen haben und trotzdem, wenn auch mit gewissen Unterbrechungen, in der Bundesrepublik Karriere machen konnten, wie z.B. THEODOR WILHELM, der in meinen Augen den schlimmsten Fall von Verdrängung bis zum heutigen Tag darstellt und besonders deutlich zeigt, wie notwendig die gründliche Auseinandersetzung mit der Thematik „Faschismus“ innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft ist. Noch stärker als bei den zuvor genannten ist hier die Kontinuität pädagogisch-politischen Denkens greifbar – trotz oberflächlicher Anpassung an die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Tatsache, daß die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft auf solch brüchigen Fundamenten ruht, ist das für mich Beunruhigende und macht meiner Meinung nach eine intensive Auseinandersetzung damit so notwendig, die auf die Zeit vor 1933 und nach 1945 ausgeweitet werden mußte.

Mit der Verdrängung von Affinitäten konservativer deutscher Pädagogik zum Faschismus und deren Weiterwirken geht Hand in Hand ein zweiter, ebenso ungebrochener hartnäckiger Verdrängungsprozeß, nämlich der der 1933 widerständigen und verfolgten Pädagoginnen und Pädagogen, die 1945 ein zweites Mal verdrängt und in Vergessenheit geraten sind, obwohl sie für unsere heutigen Fragen und Probleme wertvolle Anregungen und Impulse geben könnten, z.B. ANNA und AUGUST SIEMSEN, FRITZ KARSEN, aber auch FRIEDRICH WILHELM FOERSTER, also Pädagogen und Pädagoginnen ganz unterschiedlicher Ausrichtung. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und deutschem Faschismus könnte ihre Bedeutung als demokratische Tradition deutscher Erziehungswissenschaft sichtbar machen und damit zu einer Neubewertung deutscher Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert beitragen. Deshalb freut es mich, daß auf dieser Tagung die von der Kollegin FEIDEL-MERTZ in mühseliger Kleinarbeit zusammengetragene Ausstellung über die verdrängte Pädagogik gezeigt werden kann. Ich denke, dies ist ein Anfang.

(2) Die Analyse des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und deutschem Faschismus erfordert ein *methodisches Instrumentarium*, mit dem das Denken und die Theorieproduktion der damaligen Pädagogen auf gesamtgesellschaftliche Prozesse bezogen werden kann. Nicht geeignet dafür scheint mir der von TENORTH gewählte Ansatz, pädagogische Theorien im Sinne bloßen „pädagogischen Wissens“, losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, zu beschreiben und zu analysieren. In diesem Ansatz TENORTHS liegt m.E. begründet, daß er das Arrangement vieler konservativer deutscher Pädagogen mit dem Faschismus als „kurzfristige Anbiederung“, „Episode“ oder als „rasch zerstörte Illusion“ abtun kann. Ebenso wenig scheinen mir isolierte Werk- und Briefexegesen – wie z.B. in HERRMANN SPRANGER- und FLITNER-Beitrag – auszureichen. Brauchbare Ansätze für eine wirkliche Analyse enthalten dagegen m.E. die Kritische Theorie, unterschiedliche ideologiekritische bzw. ideologietheoretische Ansätze in der Folge von LUKACS und GRAMSCI sowie die faschismustheoretische Diskussion der vergangenen sech-

zig Jahre, die selbstverständlich nicht dogmatisch behandelt werden dürfen und weiterzuentwickeln sind, bislang allerdings von der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft mit wenigen Ausnahmen (z.B. LINGELBACH, WEBER) noch kaum rezipiert worden sind. Wie fruchtbar solche Ansätze bei der Klärung des Verhältnisses von konservativer deutscher Erziehungswissenschaft und Faschismus sind, belegt m.E. der jüngste Beitrag von KLAUS HIMMELSTEIN über EDUARD SPRANGER, der zeigt, daß SPRANGERS Zustimmung zur Machtübertragung an die Nazis 1933 nur konsequent war. KLAUS HIMMELSTEIN interpretiert SPRANGERS Verhalten 1933 vor dem Hintergrund von dessen politisch-pädagogischer Position vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik hinein und arbeitet als deren Grundzug das Interesse an einer Absicherung und Legitimierung der Herrschaft konservativer Eliten heraus. Solche Studien bedürfen der Vertiefung und vor allem der Erweiterung durch sozialgeschichtliche Methoden, mit Hilfe derer die faktische Machtstellung von Repräsentanten deutscher Erziehungswissenschaft vor 1933, zwischen 1933 und 1945 sowie nach 1945 zu untersuchen sind.

(3) Abschließend möchte ich nachdrücklich dazu ermutigen, Konsequenzen aus der jüngsten Erziehungswissenschaftler-Debatte zu ziehen und diese praktisch werden zu lassen. Ein Beispiel: Nach der Diskussion über PETER PETERSEN in den vergangenen Jahren halte ich es für dringend notwendig, mit dessen Jena-Plan wie mit ihm selbst kritisch umzugehen, sei es im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Seminare, sei es im Rahmen von PETERSEN-Schulen, wozu auch ein Nachdenken über deren Namen gehört. Hat doch die kritische Auseinandersetzung ergeben, daß *erstens* der Jena-Plan auf kaum demokratisch zu nennenden Grundlagen basiert, darüber hinaus stets den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen, also auch der NS-Zeit, angepaßt worden ist und daß *zweitens* PETERSEN selber sich sehr weitgehend mit dem Faschismus arrangiert hat. Darüber einfach zur Tagesordnung überzugehen, würde bedeuten, die brüchigen Fundamente bundesdeutscher Erziehungswissenschaft gegen besseres Wissen weiterhin in ihrem fragwürdigen Zustand zu belassen und damit nicht nur die Glaubwürdigkeit der Disziplin zu gefährden, sondern vor allem Schäden für die Erziehung der nachwachsenden Generation in Kauf zu nehmen.

HEINZ-ELMAR TENORTH:

Ich muß um Nachsicht bitten, daß ich zunächst zwei Vorbemerkungen mache:

Erstens: Ich bin heute nicht ohne einige Beklemmung auf dieses Podium gegangen. Die hier institutionalisierte Erwartung, wir, 8 Kollegen und ein Moderator, könnten stellvertretend für die gesamte Disziplin das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus klären, scheint mir vermessen. Schon die Tatsache, daß wir als Repräsentanten verschiedener Lager sprechen, empfinde ich als Belastung. Die besondere Schwierigkeit unseres Themas besteht aber darin, daß historische Bildungsforschung und disziplinäre Selbstvergewisserung hier zwar zugleich thematisch sind, daß sich ihre Kriterien aber unterscheiden: Die historische Bildungsforschung gehorcht der Methode der Geschichtswissenschaft und hat deshalb – so CHRISTIAN MEYER – „von Berufs wegen ein anormales Verhältnis zur Geschichte, nämlich ein

professionelles“ (S.20); jedenfalls unterscheidet es sich von der je aktuellen Geschichtserinnerung, wie sie eine Nation oder eine Disziplin immer neu leisten muß. Deren Bedürfnisse sind die der Identitätskonstruktion und der Traditionsstiftung, nicht selten um den Preis, jenseits aller Differenzierung auch dort Eindeutigkeit zu suchen, wo die Forschung Unterschiede bewußt macht. Disziplinäre Selbstvergewisserung ist, mit anderen Worten, notwendig politisch, und sie nutzt Geschichte in aktueller Absicht; Bildungsforschung dagegen sucht immer Distanz und würdigt die Vergangenheit in ihrer Eigenstruktur.

Um die Orientierung zu erleichtern, soll meine *zweite* Vorbemerkung festhalten, über welche Themen nach meiner Meinung überhaupt Streit besteht und worüber ich mich an dieser Stelle nicht streiten will. Über die Singularität von Auschwitz bestand in der Pädagogen-Kontroverse kein Streit; auch darüber, daß wir der erinnerten Gegenwärtigkeit der nationalsozialistischen Vergangenheit heute nicht ausweichen können, besteht kein Streit; einen Dissens kann ich auch nicht für die Frage erkennen, wie Erziehung und Erziehungswissenschaft seit 1933 moralisch zu bewerten sind. Die für mich wichtigen Kontroversen sind, mit anderen Worten, solche der historischen Bildungsforschung, und nur zu dem hier anstehenden Dissens will ich argumentieren, und zwar in drei Hinsichten: zuerst zur Frage, wie wir die Geschichte unseres Faches vor, um und nach 1933 untersuchen; zweitens, was wir über die Kontinuitätsthematik wissen; schließlich, worin die Erfahrung besteht, die sich aus der Vergangenheit unserer Disziplin ergibt.

(1) Worüber streiten wir? Wir streiten über die Erinnerung und über die Geschichte, in der wir sie konstruieren. *Dissens* besteht deshalb zuerst theoretisch, dann empirisch: Den Analysen von WOLFGANG KEIM kann ich schon in ihrer Begrifflichkeit nicht folgen: Es erstaunt mich, wie ein (historisch-argumentierender) Erziehungswissenschaftler noch 1990 so unbekümmert eine Faschismustheorie aufwärmt, die theoretisch und historisch nur noch wenig Kredit beanspruchen kann, und wie er eine Art von Kapitalismuskritik benutzt, die selbst starke Kritik verdient. Anders gesagt: Niemand wird ADORNOS „Forderung“ widersprechen, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, ist „die erste an Erziehung“; aber das legitime moralische Pathos von ADORNOS Satz reicht nicht aus, zugleich seine Form von Kapitalismuskritik und Faschismusanalyse zu rechtfertigen oder seine Forderung nur dort begründet zu sehen.

Meine Kritik richtet sich auch gegen die konkreten wissenschaftstheoretischen Annahmen, mit denen WOLFGANG KEIM – stellvertretend für viele – operiert: Er teilt die Erziehungswissenschaft bis 1945 in zwei Lager, die herrschende Lehre und die positive Tradition, er reduziert die herrschende Lehre auf die Kathederpädagogik und diese wiederum auf die sog. geisteswissenschaftliche Pädagogik – und das ergibt eine Verengung der Perspektive, die so wenig begründet oder alternativenlos ist wie seine primär ideologiekritische Methode.

(2) Die zweite Frage betrifft meine eigenen Analysen. Ich will deshalb gleich zum Kontinuitätsproblem sprechen: Meine These besagt,

(a) daß allein die Rücksicht auf eine Gleichzeitigkeit von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Disziplingeschichte bis 1945 entspricht, mit dem Ergebnis, daß

sich zwar für Elemente der disziplinären Figuration Kontinuität, im ganzen aber eher Diskontinuität beobachten läßt;

(b) daß diese Ungleichzeitigkeit auch das Verhältnis von Theorie und Erziehungswirklichkeit betrifft, und

(c) daß es, im Blick auf die Gesamtheit der Disziplin und ihre systematische Gestalt, nicht etwa das wahre Gesicht der Pädagogik der Moderne ist oder die Logik des bildungstheoretischen Denkens, die sich im Nationalsozialismus vielleicht zur Kenntlichkeit entstellte hätten, daß es vielmehr die Pathologie und Destruktion der pädagogischen Tradition ist, die wir seit 1933 beobachten.

- Deshalb spreche ich von einer singulären Figuration, wenn ich das Gefüge von Theorien, Personen und Praktiken der Erziehungswissenschaft von 1933 bis 1945 betrachte, ohne damit Kontinuitäten zu leugnen. Meine Begründungen für diese zusammenfassenden Thesen kann ich hier nur an einigen wenigen empirisch gewonnenen Indikatoren darstellen (aber ohne solche Beweise sollten wir nicht argumentieren):
- Bezogen auf ihren Personencorpus im Ganzen erfährt die Erziehungswissenschaft in Deutschland 1933 einen rigiden Austausch ihres Personals: Im Vergleich zum Winter 1932/33 sind im Sommer 1934/35 innerhalb der Lehrerbildung mehr als 2/3 des wissenschaftlichen Personals neu rekrutiert, in Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung mehr als 60%, innerhalb der Universität noch immer mehr als 1/3 (HET 1986, S.305, Tab.3).
- Aber auch innerhalb der Kathederpädagogik, für die zumeist Kontinuität behauptet wird, gibt es gravierende Umschichtungen: Die jüdischen Neukantianer, JONAS COHN und RICHARD HÖNIGSWALD z.B., verlieren ihre Ämter, die Empiriker OTTO SCHULTZE und ALOYS FISCHER werden frühzeitig emeritiert; sogar für die geisteswissenschaftliche Pädagogik gilt, daß sie spätestens bis 1937 ihre einstmals führende Rolle eingebüßt hat.
- Bezogen auf die Theorien und Wissenschaftsprogramme sieht man im geisteswissenschaftlichen Lager 1933, in der Übergangsphase, zwar Irritationen über die Nazi Herrschaft, aber auch falsche politische und pädagogische Hoffnungen; HERMAN NOHL erkennt erschreckt, daß es „im Grunde ... Ideen (sind), die wir mit ausgebrütet haben, die nun Deutschland ein Gesicht geben, das leider auch sehr fremdartige Züge hat“ (OELKERS/HERRMANN, S.309; NOHL v. 13.7.1933).
- Für die Nationalsozialisten selbst ist aber schon 1933 eindeutig, daß nicht nur konfessionelle und neukantianische Erziehungswissenschaft, Psychoanalyse und sozialistische Erziehungstheorie, sondern auch die als liberal durchaus richtig beurteilte geisteswissenschaftliche Tradition zu den Gegnern zu rechnen ist, die man bekämpfen muß. All diese Daten über Personen und Theorien sprechen für Diskontinuität.
- Für die Zeit *seit* und *nach* 1933 ist freilich auch unübersehbar: In der Erziehungswissenschaft lassen sich bald alle Indizien einer willentlich-mutwilligen Anpassung studieren – sie verfügt über Theoretiker und Wissensbestände, mit denen die Nazis ihre eigenen Absichten begründen und die ihnen wichtigen Positionen besetzen können, und sie nimmt als Profession die neuen Aufgaben willig an.
- Bei personenzentrierter Betrachtung kann man für die Zeit nach 1945 zwar Zei-

chen von Kontinuität finden; insgesamt scheint mir die Erziehungswissenschaft nach 1945 aber keineswegs in der Kontinuität zum Nationalsozialismus schon angemessen verstanden. Das Argument von W. KEIM, die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Schüler belegten diese Kontinuität, ist schlicht abwegig, weil sonst Erziehungswissenschaftler von BLANKERTZ bis KLAFKI in eine Kontinuitätslinie zur NS-Pädagogik gestellt werden. Das soll nicht heißen, daß die Pädagogik nach 1945 nicht einen Konservatismus zeigt, der schon länger bekannt ist, und einen Antikommunismus, der dann Karriere macht – aber Antikommunist zu sein, ist nicht ehrenrührig, und konservativ zu denken, heißt nicht Nationalsozialist zu sein – so unsympathisch beides sein mag.

(3) Welche Bedeutung, so frage ich abschließend, enthält diese Geschichte für unsere Gegenwart?

Die erste Erfahrung gilt nicht nur für die Pädagogik, sondern für die deutsche Gesellschaft insgesamt: Ihr politisches Ethos, die persönliche und kollektive Moral haben vor und seit 1933 meist ebenso versagt wie ihre politische Urteilskraft. Darüber kann ich keinen Dissens erkennen, ich weiß aber nicht, ob ich auch für die Maxime Konsens finde, wie mit dieser Diagnose umzugehen ist: Sie verlangt meines Erachtens eine paradox anmutende Antwort, nämlich das schärfste Ausmaß an Verurteilung und zugleich das größte Maß an Verstehen: Das schärfste Ausmaß an Verurteilung, weil die Prinzipien einer universalistischen Moral unhintergebar sind. Das größte Maß an Verstehen, weil man die Selbstgerechtigkeit der Nachgeborenen zu vermeiden hat und zugleich in größter Nüchternheit die Gründe dafür erforschen sollte, daß die Erziehungswissenschaft in Deutschland die Verantwortung nicht hat tragen können, die sie für sich selbst beansprucht hatte; und nur für diese Erklärungsarbeit, im Blick auf Theorien und Betrachtungsweisen, kann man sinnvoll eine „Historisierung“ fordern.

Neben den allgemeinen gibt es disziplinspezifische Lektionen:

Unstrittig scheint mir auch die wichtigste Einsicht: Im Blick auf ihre Geschichte im 20. Jahrhundert hat unsere Disziplin allen Anlaß zur Selbstkritik, auch dann, wenn sie NS-Pädagogik nach eigenen Kriterien als „Unpädagogik“ beschreiben kann; denn die theoretischen Instrumente der Erziehungswissenschaft waren bei der Mehrheit ihrer Vertreter nicht scharf genug, die gesellschaftliche Situation vor 1933 und die drohende Entwicklung nach 1933 zu erkennen und ihre eigene Gefährdung und Verfügbarkeit kritisch zu sehen.

Zu den spezifischen Erfahrungen für das Fach rechne ich ferner, daß die meisten Erfindungen, die Pädagogen für die Organisation der Erziehung erdacht und vermeintlich normativ eindeutig ausgezeichnet und begründet haben, offenbar für beliebige Nutzer brauchbar und leicht umzudeuten sind, und das betrifft das gesamte begriffliche Arsenal der Reformpädagogik: Lager und Gemeinschaft, Gruppe und Autorität, Aufgabe und Anspruch, Haltung und Wille, Verantwortung und Leistung, Sehnsucht nach Einheit und Sinn (etc.).

Auf diesem Hintergrund gibt es für mich endlich eine wissenschaftstheoretische Konsequenz, nämlich die, daß mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts die Idee einer „politischen“, „kämpferischen“, oder „parteilichen“ Wissenschaft hochgradig

belastet wird, weil sie propagandistisch verdoppelt, was schon faktisch die immerwährende Gefährdung pädagogischer Reflexion bedeutet.

Ich sehe auch keine Gesellschafts- oder Wissenschaftstheorie, die uns systematisch der Schwierigkeit entheben könnte, die mit einer solchen Parteinahme verbunden ist. Erziehungswissenschaft kann sich wohl nur auf die Eigenlogik der Erkenntnis verpflichten, und sie muß Distanz an den Anfang ihrer Arbeit stellen, gegenüber gesellschaftlichen Ideologien und Erwartungen wie gegenüber den Versprechen und Ansprüchen der Pädagogen. Wer stellvertretend für Nation, Klasse oder die Gesellschaft denken will, der korrumpiert nicht nur seine Fähigkeit zur Kritik, er enthält auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit die Leistung vor, die Wissenschaft geben kann, die Praxis von Analyse und Kritik nämlich.

KARL CHRISTOPH LINGELBACH:

Es gibt *einen* Konsens in der soeben vorgetragenen Kontroverse: Das Verhältnis der deutschen Erziehungswissenschaft zum NS diskutieren die Kollegen KEIM und TENORTH nicht als ein historisch abgeschlossenes, sondern als ein höchst brisantes, aktuelles Thema. Am Ausgang des Saeculums – so stellen sie übereinstimmend fest – stößt die Bemühung der Disziplin, eine Bilanz für die Zukunft zu ziehen, auf den irritierenden Umstand ihrer Anfälligkeit für Problemlösungsangebote, die geraden Weges in die Barbarei führten. Was faszinierte unsere Vorgänger gerade „als Pädagogen“ an der Hitlerbewegung, und was veranlaßte sie, sich auch nach der „Machtergreifung“ über kürzere oder längere Zeit mit der braunen Herrschaft zu arrangieren?

Wenn beide Kontrahenten für gediegene Bearbeitungen dieser Frage plädieren, geht es ihnen in erster Linie sicher um ein angemesseneres Verständnis der damaligen Erziehungswissenschaft, einschließlich ihrer inzwischen bereits zu „Klassikern der Pädagogik“ stilisierten Repräsentanten. Zugleich gilt ihr Interesse aber Denkstrukturen, die relativ unproblematisiert tradiert werden konnten, weil ihre Entwicklungen und Modifikationen während des „Dritten Reiches“ lange Zeit kaum beachtet wurden. Aus diesem Grund unterstellen beide Seiten als unstrittig, daß wir hier keineswegs über längst Vergangenes, sondern über Auffassungen diskutieren, die auch gegenwärtig noch zum Selbstverständnis der Zunft gehören.

Der Konsens endet aber schon beim ersten Schritt zur Konkretisierung der Ausgangsfrage: Während H.-E. TENORTH sie – generalisierend – auf die Disziplin als Institution und soziale Korporation bezieht, differenziert W. KEIM bereits im Ansatz zwischen Erziehungswissenschaftlern, die sich dem NS „als Pädagogen“ öffneten, und anderen, die sich ihm „als Pädagogen“ widersetzen. Nicht, wie das zeitgenössische „pädagogische Denken“ auf den populistischen Rechtsradikalismus reagierte, sondern wie sich die recht unterschiedlich denkenden Pädagogen der Herausforderung stellten, ist daher die ihn interessierende Frage.

Tatsächlich gab es während der Ausgangsphase der Weimarer Republik eine lebhaft Diskussions über das Verhältnis der Pädagogik zum NS, die erst im Frühjahr 1933 gewaltsam in systemkonforme Bahnen gelenkt wurde. Man kann daher – so

KEIM – diesen Diskurs und die Weggabelungen der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik nach der „Machtergreifung“ nur verstehen, wenn man sie im Zusammenhang der gesamtgesellschaftlichen Konflikte untersucht, die sie realiter verursachten.

KEIMS These ist plausibel begründet. Erlauben Sie, daß ich diese Einschätzung an einem Beispiel erläutere und bekräftige: Im WS 1932/33 leiteten zwei Direktoren mit besonderem Interesse für die Sozialpädagogik das Pädagogische Seminar der Universität Frankfurt: PAUL TILlich und CARL MENNICKE. Neben ihnen prägte der junge Privatdozent HANS WEIL die Forschungs- und Lehraktivitäten des Instituts. WEIL war soeben durch seine bahnbrechende Arbeit zur Entstehung des deutschen Bildungsprinzips hervorgetreten (WEIL 1930). Daß man aktuelle Bemühungen um eine grundlegende Erneuerung des Bildungswesens hier angemessen studierte, signalisiert zudem der über mehrere Semester laufende Lehrauftrag für FRITZ KARSSEN.

1933 wurden die erwähnten Pädagogen ausnahmslos aus ihren Ämtern entlassen und in die Emigration gedrängt. Der wissenschaftliche Diskurs an diesem Universitätsseminar war damit beendet. Im SS 1933 avanciert ERNST KRIECK zum neuen Seminardirektor und zugleich zum Rektor der Universität. Bereits 1934 nach Heidelberg berufen, kann er sich aber nur wenige Jahre als führender Repräsentant einer dezidiert nationalsozialistischen Erziehungslehre behaupten. 1938 wird er – wie es im Parteijargon hieß – „kaltgestellt“. Dagegen legitimiert das Erziehungsministerium unter RUST die Schulreform von 1938 mit Denkfiguren HEINRICH WEINSTOCKS, der an der Frankfurter Universität das wissenschaftliche Prüfungsamt leitet und am Pädagogischen Seminar Lehraufträge zu Fragen der Gymnasialpädagogik wahrnimmt. Offenbar stand dem auch nicht entgegen, daß WEINSTOCK nicht der Partei angehörte und als „Georgianer“ den Schikanen des lokalen Gauleiters SPRENGER ausgesetzt war. Wie anders als im Kontext der politischen Geschichte kann man diese Vorgänge verstehen und interpretieren?

Erwähnen möchte ich aber noch einen zweiten methodischen Aspekt, auf den unser Beispiel hinweist. Die Frage, wie deutsche Erziehungswissenschaftler auf die NS-Herrschaft reagierten, wird man kaum beantworten können, wenn man sie auf die Disziplinhistorie in Deutschland beschränkt und ausschließlich an deutschen Texten studiert. Vielmehr führt sie uns in die Zufluchtsländer der 1933 exilierten Pädagogen. Im hier diskutierten Fall: nach England, in die USA, nach Holland, Italien, Frankreich, in die Schweiz, nach Kolumbien und Ekuador. Erst jetzt z.B. wird das umfangreiche Opus CARL MENNICKEs – Schriften, in denen er Zusammenhänge zwischen dem Zeitgeschehen und seiner Pädagogikauffassung herstellt, – aus dem Niederländischen ins Deutsche übersetzt. Den Neubeginn nach 1945 erleben die emigrierten Erziehungswissenschaftler kaum als Rückbesinnung auf „einfache Tugenden“, sondern als eine prekäre Kontinuität. Enttäuschung über die restaurativen Tendenzen auch im Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik erschüttert die über die Jahre der Diktatur beinahe selbstverständlich weiterverfolgten Remigrationspläne. Mit Ausnahme MENNICKEs, der aber unverkennbare Schwierigkeiten hat, sich in der veränderten Situation zurechtzufinden, kehren die 1933 vertriebenen Frankfurter Erziehungswissenschaftler nicht wieder zurück.

Es bleibt demnach ein recht komplexer historischer Prozeß aufzuarbeiten, der nicht erst mit dem Jahr 1933 beginnt und auch nicht 1945 endet. Offenbar schließt er auch noch das merkwürdige Phänomen ein, daß wir diese Konstitutionshistorie der westdeutschen Erziehungswissenschaft so lange Zeit unerforscht gelassen haben.

ULRICH HERRMANN:

Der Bielefelder Kongreß dient der Bilanzierung. Ich möchte die hier in Rede stehende Kontroverse zwischen H.-E. TENORTH und W. KEIM bzw. zwischen A. RANG und mir nicht aufnehmen, sondern sie zum Anlaß nehmen – wie schon in früheren Äußerungen –, weiterführende Aspekte einzubringen, die mir zur Klärung wichtig erscheinen. Deshalb möchte ich auch nicht auf die disziplinpolitischen Aspekte dieser Kontroverse eingehen. Meine Auffassung dazu stand jüngst in der „Deutschen Schule“ (HERRMANN 1989, S.366–373). Moralisch-politische Fragen, die eine andere Ebene tangieren als Methodenkontroversen unter Historikern, klammere ich ebenfalls aus und konzentriere mich auf drei Aspekte:

- (1) in historisch-methodologischer Hinsicht auf das Verhältnis von pädagogischen Argumentations- und Denkformen vor und nach 1933;
- (2) auf eine Konsequenz für das theoretisch-systematische Verständnis von Erziehungsprozessen im Lichte der Erfahrungen der NS-Zeit;
- (3) auf das Verhältnis von Weltanschauung, pädagogischer Programmatik und Unterrichts- bzw. Erziehungspraxis reformpädagogischer Ansätze unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zum Nationalsozialismus.

Zu (1): Pädagogische Argumentations- und Denkformen vor und nach 1933, oder: Reformpädagogik und Nationalsozialismus

Erklärungsbedürftig erscheint die geringe Resistenz mancher reformpädagogischer Positionen gegen den Nationalsozialismus, d.h. genauer gegen die Vereinnahmung und Ausbeutung durch die NS-Erziehungsideologie. An dieser Stelle soll die Beziehung von Aussagesystemen interessieren und nicht die personalisierte Frage, wo erklärte, heimliche, unbewußte, opportunistische usw. NS-Anhänger oder -Mitläufer zu suchen sind.

Vielmehr: Die Sprache der Reformpädagogik war – nicht zuletzt ihrer eigenen Herkünfte und Traditionen wegen – vielfach ungeeignet, sich vom NS-Vokabular abzusetzen, und dies vor allem deshalb, weil der Nationalsozialismus eben diese Sprache okkupierte.

Ein Beispiel: „Führer und Gefolgschaft“ bedeuten im Wandervogel, bei GUSTAV WYNEKEN, und im Nationalsozialismus gänzlich Unterschiedliches; im Wandervogel das Vorbild der Älteren und das Nacheifern der Jüngeren, bei WYNEKEN geistige Erweckung, und im Nationalsozialismus Eingliederung und Unterwerfung. Der blanke sprachliche Befund besagt überhaupt nichts über eine Affinität zur nationalsozialistischen Ideologie, wie eine Buchwidmung illustriert; sie lautet: „Dem Führer ... als Zeichen unwandelbar treuer Gefolgschaft!“ Die Widmung findet sich in dem Buch „Das jüdische Volk und seine Jugend“, sie galt WYNEKEN, und geschrieben hat sie SIEGFRIED BERNFELD 1919 in Wien.

Fazit: Die Sprachform und die Form des Umgangsarrangements wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kontiniert; Absicht, Wirkungsintentionen, Inhalte, das Menschenbild wurden ausgewechselt. Die „Erlebnis“-Pädagogik der Reformpädagogik war eine Pädagogik der geistigen Erweckung, die NS-„Erlebnis“-Pädagogik war Manipulation zum Zwecke der emotionalen Bejahung der eigenen Unfreiheit auf der Grundlage einer formalen Willenserziehung.

Zu (1) lautet meine These also: Nur die Trennung von Form und Intentionalität in den verschiedenen Epochen vermag Differenzen und Identitäten auf den verschiedenen Ebenen von Theorie und Praxis, Weltanschauung und Ethik zu zeigen, damit nicht Kontinuitäten und Diskontinuitäten behauptet werden, die erst zu beweisen sind.

Zu (2): *Eine systematisch-theoretische Schlußfolgerung aus diesem Befund*

Aus diesem Ergebnis sollte nicht gefolgert werden, es gäbe eine „Schwarze Pädagogik“ hier und eine humanistisch-liberale dort. Das mag auf der programmatischen Ebene der Fall sein, im Bereich der Pädagogischen Anthropologie ist es auf jeden Fall so. Jedoch: Die Praxis einer jeden Erziehung und Unterweisung, Anleitung und führenden Hilfe, Beratung und fördernden Unterstützung, die durch Erfahrungs- und Autoritätsdifferenzen charakterisiert ist, enthält in der Regel beides immer zugleich in sich: emanzipierende und manipulierende Momente. Eben dies macht die innere Dilemmatik neuzeitlicher Pädagogik aus und ist nachzulesen bei ROUSSEAU, KANT, SCHLEIERMACHER usw. In der Tradition der Pädagogik zeigt sich dann, daß einerseits mehr die Unverfügbarkeit und Selbstreflexivität der entscheidenden Bildungs- und Bewußtseinsprozesse betont wird sowie der Ereignischarakter der diskontinuierlichen Erziehungseingriffe bei gleichzeitiger Betonung der formenden Wirkung von Lebensformen. Andererseits wird mehr die „Herstellbarkeit“ des „neuen Menschen“ und des „richtigen Bewußtseins“ betont sowie die sozialisierende Wirkung von Arrangements und Lebensformen bei Minimierung des „Ereignis-Charakters“ und Optimierung der manipulativen Wirkung durchgängiger sozialer und mentaler Formationserziehung.

Keine wirkungsvolle und wirksame Erziehungs- und Bildungspraxis kommt ohne das eine oder das andere aus. Der Heranwachsende muß zu Einsicht und Selbsttätigkeit sowie schließlich zu den Maximen sittlicher Lebensführung erst hingeführt werden. Umgekehrt kann die totalitäre Formationserziehung an der Spontaneität und am Willen der jungen Menschen nicht vorbeigehen. Der entscheidende Punkt für die pädagogische Reflexion ist mithin die Bestimmung der ethischen Grenzen erzieherischen Handelns und der Begrenzung sozialisierender Lebensformen im Horizont einer bildungsphilosophisch kritischen Reflexion von Subjektivität und Vergesellschaftung in deren Wechselverhältnis.

Zu (3): *Das Verhältnis von Weltanschauung, pädagogischer Programmatik und Unterrichts- bzw. Erziehungspraxis reformpädagogischer Ansätze unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zum Nationalsozialismus*

Ich verdeutliche meine Auffassung dazu am Beispiel PETER PETERSENS. PETER PETERSEN kommt aus der norddeutschen Schulreformbewegung der Volksschullehrerschaft, seit seiner Gründung gehört er dem „Bund für Schulreform“ an. Sein Ge-

dankenkreis einer deutschen Minderheit an der dänischen Grenze ist national-konservativ, an Volk und Volksgemeinschaft orientiert. Zugleich gehört er zum christlich-sozialen Lager.

Ich unterscheide nun bei PETER PETERSEN (1) Weltanschauung, (2) pädagogische Programmatik und (3) Unterrichts- und Erziehungspraxis. Zu klären wäre demnach, in welchem Verhältnis Weltanschauung und pädagogische Programmatik und in welchem Verhältnis pädagogische Programmatik und pädagogische Praxis zueinander stehen und ob es zulässig ist, einen Wirkungs- und Bedingungs Zusammenhang unmittelbar von Weltanschauung auf Praxis herzustellen. Letzteres scheint mir ebenso naiv wie abwegig zu sein; denn es werden nicht nur ständig die Ebenen verwechselt, sondern es wird auch mit der Unterstellung von Wirkungszusammenhängen operiert, die erst zu beweisen wären. Politische Weltanschauungen oder die Optionen eines Autors (gerade auch, wenn sie wechseln) und sein pädagogisches Programm können innere Beziehungen aufweisen, müssen dies aber nicht – weswegen historisch-ideologiekritische Forschung angesagt ist und nicht Klischee-Bildung. Pädagogische Programmatik und pädagogische Praxis können, aber müssen nicht in unmittelbarer Beziehung zueinander stehen; denn die Praxis folgt bekanntlich immer auch eigenen Regeln und erzeugt immer auch andere Effekte – weswegen Differenzbildung und Wirkungsforschung angesagt ist und nicht das Ignorieren belehrender Erfahrung. Insonderheit muß die Denunziation bzw. Diffamierung zurückgewiesen werden, die heutigen „Petersen-Schulen“ müßten irgendwem Rechenschaft darüber geben, durch ihre Unterrichtspraxis keine profaschistische Gesinnungsbildung zu betreiben.

Ich schließe mit einer Bemerkung, die auch meine Hinweise zu den Aspekten (1) und (2) einbezieht: Im Lichte historisch-kritischer Analyse zeigt sich, daß die Debatte „Pädagogik und Nationalsozialismus“ ohne die Berücksichtigung der Dilemmata und der Dialektik neuzeitlichen pädagogischen Denkens theoretisch nicht vorangebracht werden kann und daß die Personalisierung von Theorie-Praxis-Problemen (wie im Falle PETER PETERSENS) zur Klischee-Bildung und zur Freund-Feind-Schematisierung neigt: Das aber ist das Kennzeichen undialektisch ideologischen Argumentierens.

1.2. Diskussion

ADALBERT RANG betont, daß ihn – aus der Perspektive eines Erziehungswissenschaftlers, der nun schon einige Jahre in Amsterdam tätig ist und dort unter anderem Deutsche kennengelernt habe, die in der NS-Zeit emigrieren mußten, einige der bisherigen Podiumsbeiträge „verunsichert“ und „enttäuscht“ hätten. Er stimmt der Forderung nach differenzierter Erforschung der in diesem Forum thematisierten Probleme zu, bestreitet aber entschieden, daß man so hoch politische und moralisch bedeutsame Fragen in jener „professionellen“, distanzierten Haltung angemessen untersuchen könne, für die H.-E. TENORTH in einigen Aussagen seiner Stellungnahme plädiert habe bzw. zu plädieren scheine. In manchen Publikationen zum Thema – etwa in seinem Beitrag „Einfügung und Formierung, Bildung und Erzie-

hung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933“ (HERRMANN/OELKERS 1989, S.259–279) – habe H.-E. TENORTH hingegen das „schärfste Maß an Verurteilung mit dem größten Maß an Verstehen“ in akzeptabler Weise verbunden.

HEINZ SÜNKER bezieht sich zunächst positiv auf die von U. HERRMANN vorgenommenen Differenzierungen hinsichtlich der „historischen Semantik“ und der notwendigen „Denkformanalyse“ als methodischen Ansätzen zur Erforschung der mit dem Thema des Forums zusammenhängenden Fragen. Gleichwohl sieht er in HERRMANNs Argumentationen eine „immanente Widersprüchlichkeit“: SÜNKER stellt die These HERRMANNs, erzieherische Praxis, erzieherisches Handeln sei *immer* emanzipatorisch und manipulierend-disziplinierend zugleich, in Frage. Die Annahme HERRMANNs müsse selbst mit Hilfe einer „formgenetischen Analyse“ überprüft werden. HERRMANN hingegen nehme „eine handlungstheoretische Reduktion“ vor. SÜNKER verweist demgegenüber auf HEINZ-JOACHIM HEYDORNS Untersuchungen über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft als überzeugende formgenetische Analysen. HEYDORN sei bislang der einzige Autor, der innerhalb der Erziehungsgeschichtsschreibung „Gesellschaftskritik in der Form von Bildungstheorie und Bildungskritik“ betrieben habe. Er habe gezeigt, wie „Gesellschaftsverfassung, Bildungsdenken und Bildungsrealisation ineinandergreifen“, und er habe damit „den Widerspruch von Manipulieren und Emanzipieren“ überwunden.

Danach knüpft H. SÜNKER an A. RANGS Stellungnahme zu H.-E. TENORTHs Ausführungen an. Zwar teile er (SÜNKER) nicht den „Moralismus der KEIMschen Position“. Aber die bei TENORTH betonte Entgegensetzung von „distanzierter“ und „parteilicher“ bzw. wertender historischer Forschung und das Plädoyer für erstere halte er für eine seit zwei Jahrzehnten überholte Position. Die Auffassung, daß Forschung nicht nur zu analytischen, sondern – ohne Verlust an Wissenschaftlichkeit – auch zu wertenden Aussagen gelangen kann, könne nicht – etwa gegenüber ADORNO – durch den Vorwurf widerlegt werden, damit versteige Wissenschaft sich zu „moralischem Pathos“.

GISELA MILLER-KIPP bezieht sich auf die von A. RANG aufgenommene Formel H.-E. TENORTHs: „schärfstes Ausmaß an Verurteilung und zugleich das größte Maß an Verstehen“; sie ziehe allerdings die Formulierung „schärfstes Maß an Beurteilung“ vor. Hier gebe es jedoch eine sachbedingte Reihenfolge der Arbeitsschritte: Man solle sich zuerst um das größte Maß an Verstehen bemühen und dann in eine politische Beurteilung eintreten, der sich Wissenschaft keineswegs zu enthalten hätte. An diesem methodologischen Standard müßten alle Kontrahenten in dieser Diskussion gemessen werden. G. MILLER-KIPP wendet sich mit diesem Argument kritisch an W. KEIM: Er werde jenem Standard nicht immer gerecht. Seinem „ziemlich apodiktischen Urteil über THEODOR WILHELM“, er repräsentiere „den schlimmsten Fall von Verdrängung“, könne sie nicht zustimmen. WILHELM sei einer der wenigen, die das lange Zeit vorwaltende, „vielschichtige Schweigen“ der erziehungswissenschaftlichen Zunft über ihre Vergangenheit während des Dritten Reiches durchbrochen habe. Er habe sich mehrfach ausführlich über seine Rolle in der NS-Zeit und über die Rolle des von ihm produzierten Wissens im Dritten Reich geäußert. Es gehöre zu den Regeln der historischen Forschung, daß man seine Quellen „nach allen

Regeln der Kunst aushorche“, wenn möglich auch im Gespräch, bevor man sie beurteilt. Sie fragt W. KEIM, TH. WILHELMS entsprechende, öffentlich geäußerte Frage ausdrücklich aufnehmend: Warum haben Sie WILHELMS Angebot, mit ihm über seine Tätigkeit in der NS-Zeit zu sprechen (1989, S.499), mit ihm öffentlich zu diskutieren, nicht angenommen?

WOLFGANG KEIM antwortet mit zwei Hauptargumenten. Erstens: Die Schriften WILHELMS seien die Quellen! Deren Aussagen rechtfertigten seine (KEIMS) Urteile. Als ein Beispiel von vielen möglichen zitiert er einen Satz aus einem Beitrag WILHELMS mit dem Titel „Die kulturelle Kraft Europas im Kriege“ aus dem Jahre 1944 (S.315–347), aus einer Zeit also, „als die Mordmaschine der Nazis auf vollsten Touren lief“: „Die judenpolitischen Maßnahmen der europäischen Staaten lassen erkennen, daß der Gesetzgeber sich nirgends von blindem Rassenhaß leiten ließ, sondern daß ihm überall nüchterne Erkenntnisse biologischer, bevölkerungspolitischer, wirtschaftlicher und charakterlicher Art die Feder geführt haben.“ Zweitens: Wenn WILHELM solche Verlautbarungen aus der NS-Zeit aber noch 1989 (in dem Aufsatz „Verwandlungen im Nationalsozialismus“, 1989, S.505) mit den Sätzen kommentiere, manches verursache beim Wiederlesen „schwere Magenschmerzen, anderes wirke geradezu erheiternd“, dann habe er (KEIM) kein Bedürfnis, mit dem Autor solcher Aussagen zu sprechen; seine Sympathie mit den Opfern der NS-Mordmaschinerie, auch mit ihm befreundeten, überlebenden jüdischen Mitbürgern, die der nazistischen Ausrottungspolitik entkommen seien, mache ihm ein Gespräch, wie es ihm hier angesonnen werde, unmöglich.

In der weiteren Diskussion, in die auch Plenumsteilnehmer eingreifen, findet W. KEIMS Standpunkt, daß Texte im hier relevanten Zusammenhang eine ausreichende Quelle wissenschaftlicher Forschung seien, z.T. Unterstützung. G. MILLER-KIPP fragt dagegen noch einmal, ob es – bei allem Verständnis für W. KEIMS Empörung – nicht doch möglich und wünschenswert wäre, daß ein Forscher „die emotionale Disziplin“ aufbringe, auch mit wissenschaftshistorischen und ggf. politischen Gegnern zu reden. Es sei doch denkbar, daß in solchen Gesprächen „ein Mehr an Verstehen“ gewonnen würde, ohne daß darunter die Schärfe des Urteils leiden müßte.

Unter den Beiträgen, die auf der Linie dieses Argumentes liegen, ist auch die Stellungnahme eines Zuhörers, der aus der Perspektive psychiatrischer Forschung heraus spricht: Man werde angesichts einiger der in diesem Forum erörterten Probleme nicht darauf verzichten können, sowohl mit den Opfern als auch mit den Tätern zu sprechen, wenn es darum geht zu verstehen, warum Menschen in der NS-Periode eine bestimmte Haltung eingenommen hätten. Die leidvollsten Erfahrungen der Forschungsgruppe, in der der Sprecher seit langem tätig ist, seien es gewesen, wenn Menschen „nicht mehr miteinander sprechen könnten, weil sie nur noch daran interessiert sind, ihre jeweiligen Auffassungen zu verteidigen“.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH weist darauf hin, daß das zuvor angesprochene Problem von „Parteilichkeit“ und „Distanz“ sowohl auf der Ebene der Frage nach Kriterien der Wissenschaftlichkeit als auch auf der Ebene des konkreten pädagogischen Handelns auftauche. Im Hinblick auf die pädagogische Praxis hätte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende der 20er und zu Beginn der 30er Jahre die Auffassung von der notwendigen politischen Neutralität im Verhältnis des Er-

ziehers zum jungen Menschen verfochten, und viele Praktiker, die dieser Auffassung gefolgt seien, hätten mindestens bis 1933 auch angesichts des NS gemeint, eine „neutrale“, nicht „parteiliche“ Position einnehmen zu können und einnehmen zu sollen, ohne die möglichen Folgen einer solchen Einstellung zu reflektieren.

HASKO ZIMMER stellt eine Doppelfrage an A. RANG: Wie erkläre er sich so weitreichende Interpretationskontroversen, wie sie zwischen seiner Interpretation der Aufsätze SPRANGERS und FLITNERS aus der Zeitschrift „Die Erziehung“ vom Frühjahr 1933 angesichts der nationalsozialistischen Machtergreifung und U. HERRMANN'S Auslegung bestehen (vgl. HERRMANN 1989, S.281–325; 1989, S.295; RANG 1989, S.263–294)? Und wie erkläre er sich den Tatbestand, daß einige führende deutsche Erziehungswissenschaftler der Weimarer Zeit nicht angesichts des deutschen Faschismus geschwiegen, sondern ihn mindestens zunächst begrüßt und zentrale Formeln und Begriffe des NS übernommen hätten?

ADALBERT RANG betont, daß es sich um ein kompliziertes Problem handle und daß die genannten Erziehungswissenschaftler in jener Umbruchphase in einer „äußerst schwierigen“ Situation gewesen seien. Er habe die Reaktionen FLITNERS und SPRANGERS als „ambivalent“ gedeutet. Diese Autoren wären einerseits „begeistert“ gewesen, andererseits „in beklommener Weise“, irritiert. „Es gab Kontinuität und Diskontinuität“. Die Fragwürdigkeit der Versuche SPRANGERS und FLITNERS, mit jener komplexen, schwierigen Situation fertigzuwerden, seien u.a. in deren Denkformen begründet, im Operieren mit sehr problematischen, „metaphysisch aufgeladenen Begriffen“ wie „Volk“, „Einheit“, „Volksgemeinschaft“, „Totalerziehung“, „einheitliche nationale Aufgabenwelt“ oder der Formel, es sei die Aufgabe, „das Volk wieder regierbar zu machen“ (FLITNER).

ELISABETH SIEGEL betont, daß viele Aussagen und Verhaltensweisen deutscher Erziehungswissenschaftler zu Beginn und während der Nazi-Herrschaft weniger durch die wissenschaftlichen Positionen, die die Betroffenen vertreten hätten, bestimmt gewesen seien, sondern Ausdruck (erworbener) „Charaktereigenschaften“ gewesen wären: „Feigheit ist eine Grundeigenschaft der Menschen“, und „Mut ist eine ganz seltene Ausnahme“. Persönliches Geltungsbedürfnis, der Wunsch, an einflußreichen beruflichen bzw. sozialen Positionen festzuhalten, Ängstlichkeit oder Feigheit hätten oft die Oberhand gegenüber Überzeugungstreue und rationaler Einsicht gewonnen. – Hinsichtlich PETER PETERSENS plädiert E. SIEGEL dafür, gleichsam „mildernde Umstände“ zu berücksichtigen. PETERSEN sei nicht primär Wissenschaftler gewesen, seine Verhaltensweisen könnten nicht am Maßstab der wissenschaftlichen Qualität einer pädagogischen Theorie gemessen werden. Er sei ein „passionierter Schulmeister“ gewesen, der sein Schulkonzept unter verschiedensten politischen Bedingungen durchzusetzen versucht hätte, vor 1933, unter dem NS und nach 1945. – Die schwierige Situation von Menschen, die den NS ablehnten, nach der „Machtergreifung“ deutet sie an ihrem persönlichen Beispiel an; sie wurde, bis dahin Dozentin an den Pädagogischen Akademien in Stettin und Elbing, zum 1. April 1933 aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums fristlos und ohne Pension entlassen. E. SIEGEL erinnert an den sarkastischen Satz aus der NS-Zeit: „Drei Eigenschaften kann man nie zusammen haben, sondern immer nur zwei, nämlich: überzeugter Nazi, aufrichtig und intelligent“.

2. „Erziehungs“praxis bzw. Formationspraxis im NS

2.1. Einleitende Statements

GISELA MILLER-KIPP:

HARALD SCHOLTZ und ich möchten die Diskussion über nationalsozialistische Erziehung einleiten. Wir tun dies in drei Punkten: (1) Zur Logik nationalsozialistischer Erziehung; (2) Wie setzt man sich mit dem „praktischen Erbe“ heute auseinander?; (3) Welche Folgen hat die Art der Auseinandersetzung für die Verständigung über Faschismus und Antifaschismus, und welche neuen Wege geht die Forschung derzeit?

Zur Logik der NS-Erziehung – worunter hier die von der NSDAP, ihren „Gliederungen“ und „angeschlossenen Verbänden“ getragenen und inaugurierten pädagogischen Praxen begriffen werden: Selbstverständlich kann man erst dann versuchen, eine solche Logik zu entziffern, wenn die Praxis selbst zu hinreichenden Teilen rekonstruiert und beschrieben ist. Die ersten großen Arbeiten dazu hat in unserer Disziplin HARALD SCHOLTZ vorgelegt; sie zu kennen und ihren Autor zu zitieren, gehört auch zu den eben erwähnten Forschungsstandards, die nicht unnötig unterschritten werden sollten. – Die Logik nationalsozialistischer Erziehung ist eine psychische und eine sozio-politische; ich äußere mich im folgenden nur zur Psychologik und lasse die Soziologik außen vor; dies aber nur aus Zeitgründen, nicht etwa, um die entsprechende Sicht auf diese Praxis zu versperren.

Auf der Ebene des Subjekts zeigt sich die Logik nationalsozialistischer Erziehung an den Charakteristika, die zusammen ihre Eigenart – oder, um TENORTH zu zitieren: ihre „Singularität“ – ausmachen könnten; von diesen Charakteristika nenne ich hier drei: *Unstetigkeit*, *formale Disziplin* und *soziale Isolierung*.

Die *Unstetigkeit* nationalsozialistischer Erziehungspraxis wird von ihrer äußeren Uniformität, von der Sterotypie ihrer Sprache und Zeichen, von ihrer formalen Disziplin und der eintönigen Wucht ihrer Propaganda doch nur schlecht verdeckt. Sie zeigt sich z.B. an ihrer didaktischen Unfertigkeit, am steten Wandel und auch an der Kurzfristigkeit ihrer Lehrgänge, am Wechsel der Vorschriften und Anordnungen; sie äußert sich in aktionistischer Fülle und im appellativen Charakter. Diese Unstetigkeit wurde zuerst und wird bis heute erklärt als Organisationsproblem und aus dem Unvermögen der NS-Pädagogen. Beide Erklärungen reichen nicht hin: Das Organisationsproblem bestand zweifellos, aber die NS-Machthaber sind mit Organisationsproblemen ganz anderen Kalibers fertig geworden. Das pädagogische Unvermögen, die mangelnde Professionalität und Theoriekompetenz nationalsozialistischer Pädagogen bestanden zweifellos, dagegen hielten die Nationalsozialisten ja selbst mit ihrer Behauptung des „geborenen Erziehers“. Aber dieses Unvermögen deckt nicht die ganze Praxis, die damals – wie heute – nicht nur von Dummköpfen geleitet und bedacht wird.

Hinter der Unstetigkeit nationalsozialistischer Erziehungspraxis steckt eine Psychologik, zu der wieder HARALD SCHOLTZ die ersten Hinweise gegeben hat. Diese Psychologik besteht darin, bestimmte, wie wir meinen unweigerliche Ergebnisse

von Schule, von Ausbildung und Unterricht zu verhindern, nämlich: den Zuwachs an Selbstsicherheit, den Zuwachs an kritischer Kompetenz, an Selbstständigkeit im Denken, Handeln und Urteilen – oder, um WOLFGANG KLAFKI zu zitieren, an Mündigkeit. Die so umschriebene kognitive und emotionale Reife konnte den NS-Machthabern nicht erwünscht sein.

Von dieser Psychologik her erschließen sich auch die beiden anderen genannten Charakteristika: Die *formale Disziplin* diene dann vor allem dazu, einen Haufen innerlich unsicherer Individuen zum Kollektiv zusammenzuschmieden oder, in der Fachsprache, zur Stiftung von Außenbindung und heteronomer Identität; *Soziale Isolierung* in Lagern und „Heimen“ diene dann vor allem dazu, auf Zeit ein ungestörtes pädagogisches Milieu zu schaffen, in dem die Aufarbeitung von Differenz-erfahrung verhindert werden konnte. Differenzerfahrung stellte sich schon beim Eintritt in eine nationalsozialistische Erziehungspraxis unweigerlich ein; sie kognitiv und emotional zu bewältigen, würde in der Regel – so doch wenigstens unsere Vorstellung – reifer und klüger machen. Auch dies war unerwünscht.

Ich fasse zusammen: In der NS-Erziehung waren Wissen und Erfahrung so organisiert, daß Entwicklung und Bildung des pädagogischen Subjekts auf einer bestimmten Stufe festgehalten oder auf sie zurückgeführt wurden – je nachdem, wann es in diese Praxis eintrat. Ich nenne diese Stufe einmal – und bitte um rechtes Verständnis – diejenige des „späten Jugendlichen“; entwicklungspsychologische Ableitungen müssen hier gestundet werden. Die frühe politische Beanspruchung der Subjekte durch den Nationalsozialismus oder deren Beanspruchung im Stadium des „späten Jugendlichen“ sicherte oder sollte sichern, daß die dabei fälligen Rollendefinitionen in die erwünschte Richtung gingen. – Mit diesem Hinweis bin ich aber schon bei der *Soziologik* nationalsozialistischer Erziehung, über die ich hier nicht mehr befinden kann.

HARALD SCHOLTZ schließt sich an das Statement von G. MILLER-KIPP an. Er beginnt mit einer Vorbemerkung, die sich auf einige Aussagen dieses Forums zur bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung über den NS bezieht. Die Jüngerer müßten zur Kenntnis nehmen, daß die erziehungshistorische Aufarbeitung jener Zeit noch jahrzehntelang von „traumatischen Nachwirkungen“ beeinflusst war, die entlastende Klischeevorstellungen hervorbrachten und Betroffenheit nicht aufkommen ließen. Erst über die Thematisierung von „Erziehungswissenschaft und NS“ durch die von W. KEIM in Gang gebrachte wissenschaftspolitische Diskussion sei nun auch „Erziehung“ im NS-System zum Gegenstand allgemeiner Diskussion auf einem Kongreß der DGfE geworden. Selbst in der Historischen Kommission sei es noch 1973 nicht gelungen, dieses Thema seinem Gewicht entsprechend zur Geltung zu bringen.

Zu dem von GISELA MILLER-KIPP genannten Punkt (2) führt er aus, daß die Traditionen erziehungsgeschichtlicher Forschung den Zugang über die veröffentlichte „pädagogische“ Programmatik bzw. die organisatorische Struktur der Erziehungs- und Bildungsorganisationen nahegelegt hätten. Dadurch sei die Vorstellung erzeugt worden, daß der wesentliche Einfluß durch Schulung, also durch Übermittlung von Bewußtseinsinhalten und die entsprechende Ideologieproduktion ausgeübt worden

sei. Diese Sichtweise sei einseitig und erlaube zudem, sich von „nationalsozialistischer Erziehung“ allzu leicht zu distanzieren. Ausgehend von „Lager und Kolonne“ seien unstetige Formen von Erziehung arrangiert worden, die vom Alltag abgehobene Erlebnisse vermittelt hätten. Diese suchten, wie von G. MILLER-KIPP schon angedeutet, den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen einzuebnen. So hätten auch Kinder gegenüber Erwachsenen aktiv werden können, um zu deren „Nazifizierung“ beizutragen.

Zum Punkt (3) weist H. SCHOLTZ darauf hin, daß ihm die eigene Forschung auf diesem Gebiet seit 1965 nur durch den Rückhalt bei Erziehungswissenschaftlern jüdischer Herkunft möglich geworden sei, bei dem aus dem Exil zurückgekehrten Sozialdemokraten FRITZ BORINSKI, der seit 1956 an der Freien Universität Berlin lehrte, und bei RUDOLF LENNERT. Dadurch sei es möglich gewesen, das zu jener Zeit noch existente Tabu zu brechen, auch mit Zeitzeugen auf der Ebene der eigentlichen Täter der Erziehungspolitik, etwa mit einem SS-Obergruppenführer, zu sprechen. Den Vorwurf einer fehlenden faschismustheoretischen Fundierung könne er für seine eigenen Forschungen nicht gelten lassen. In seinem Buch „NS-Ausleseschulen“ (1973) habe er sich ausdrücklich auf ERNST NOLTES Faschismustheorie bezogen. Ihm sei aber nicht daran gelegen gewesen, dem Totalitätsanspruch der nazistischen Herrschaft eine nachträgliche Bestätigung zu liefern. Hier liege die Gefahr, nazistisches Freund-Feind-Denken zu perpetuieren, statt auch gegenläufige Lernprozesse bei den Objekten jener „Erziehung“ wahrzunehmen.

Erst seit Beginn der 80er Jahre habe generell eine Besinnung darauf eingesetzt, daß die gesellschaftliche Reproduktion nicht vollständig von politischen Machtinteressen absorbiert werden konnte. Die Selbstzeugnisse der unter HITLER Herangewachsenen seien zunehmend ernstgenommen worden. Lokalgeschichtliche und schichtspezifische Untersuchungen hätten sehr differenzierte Erfahrungen zutage gefördert, die es erlaubten, zwischen Unterdrückung und der Herstellung von Hörigkeit zu unterscheiden und über der Darstellung des Machtapparates die Renitenz Jugendlicher nicht zu vergessen. Die Forschung habe dadurch eine tolerantere, die Breite menschlicher Reaktionsweisen berücksichtigende Einstellung gegenüber ihrem Gegenstand eingenommen.

HEINZ SÜNKER:

Ich möchte zwei Bemerkungen einbringen. Zunächst knüpfe ich noch einmal, wenngleich kritisch, an Überlegungen H.-E. TENORTS aus dem ersten Teil unserer Diskussion an, um dann zum jetzt anstehenden Thema der Formierungspraxis im NS Stellung zu nehmen.

Zunächst: M. BROZAT hat 1985 in seinem „Plädoyer für eine Historisierung des NS“ (BROZAT 1986, S.159–173) festgehalten, daß seit Anfang der 70er Jahre fast alle politisch-moralisch besonders empfindlichen Bereiche nationalsozialistischer Herrschaft mehr oder weniger offengelegt, wenn auch noch nicht vollständig erkundet worden seien. Das spezifische Interesse galt dabei Fragen der inneren Struktur und Bewegungsdynamik des NS, um so die Wirtschafts- und Sozialverfassung, Motivationen Beteiligter, die Bedeutung des Alltagslebens in verschiedenen Zusammenhängen aufzuschließen. In diesem Kontext ist auch mein besonderes In-

teresse am Thema zu verorten, das Vermittlungsprobleme zum und im Zusammenhang von Gesellschaftsgeschichte, Wissenschaftsgeschichte und Professionsgeschichte bearbeitbar machen möchte. Zeigt doch die bisherige Auseinandersetzung zu unserem Thema, daß die Erziehungswissenschaft, aber auch viele Bereiche erzieherischer Realität und „Praxis“ in ihrer für die NS-Gesellschaft konstitutiven Bedeutung nur sehr unvollkommen und unvollständig aufgeschlossen und erkundet worden sind.

Die zwischenzeitlich heftig und kontrovers geführte Debatte um die Historisierungsperspektive BROSZATS verweist aber – und das ist im Zusammenhang unserer Thematik entscheidend – auf eine Aufgabe, die als analytische Orientierung mit einem historiographischen Paradigmenwechsel einhergeht: Mit dem Ende der 70er und dem Beginn der 80er Jahre wird eine gesellschaftsgeschichtliche Betrachtungsweise entwickelt – genauer gesagt: wieder aufgenommen, denkt man an Arbeiten aus dem Frankfurter Institut für Sozialforschung während des Exils –, die daran ausgerichtet ist, die historisch-soziale Totalität des NS zu rekonstruieren. Hier ist dann im übrigen auch der systematische Ort der Rede von „Faschismus“ und von Faschismustheorien, vertreten durch kritische Gesellschaftstheoretiker oder Politikwissenschaftler (T. MASON etwa und R. SAAGE).

Zum zweiten Aspekt: Mit dieser Re-Etablierung einer gesellschaftsgeschichtlichen Analyse- und Interpretationsrichtung verbindet sich ein verstärktes thematisches und objektbereichs-spezifisches Interesse an intermediären Instanzen, deren genauere Kenntnis Aufschlüsse über die Funktionsweise des nationalsozialistischen Systems ermöglichen soll: Es geht mithin um die Analyse des besonderen Vergesellschaftungsmusters, innerhalb dessen der Zugriff auf potentielle Subjekte in totalisierender Form vonstatten geht, um die Mechanismen, mittels derer dies geschieht.

Eingebunden in eine allgemeine Gesellschaftspolitik, deren Reproduktionsfunktion sich ideologiekritisch und historisch-materialistisch erweisen läßt, ist die Aufgabe von Erziehungswissenschaft und von erzieherischer „Praxis“ darin zu sehen, zur Herrschaftssicherung und damit zur Durchsetzung von terroristischen und Normalität suggerierenden Mustern im Alltagsleben während der NS-Zeit beizutragen. Die zentrale Folie für Integration und Ausgrenzung – in divergierenden Formen, die in Verfolgung und Mord enden – bietet die Volksgemeinschaftsideologie. Damit einher geht – auch im Selbstverständnis des NS – der Übergang vom Wohlfahrtsstaat zum funktionalen Erziehungsstaat. Erziehung zur Volksgemeinschaft, die ihr Komplement in der Verstaatlichung der Gesellschaft findet, ist als Vorstellung und Aufgabe für alle Lebensbereiche bestimmend. Dies bildet das organisierende Zentrum für alle Prozesse, die sich mit einem wie auch immer gearteten „Erziehungsdenken“ verbinden lassen.

Dem Versuch, mit Hilfe einer Methodisierung der Forschungsfragen den Problemen von Form und Gehalt der Erziehungswissenschaft und erzieherischer „Praxis“ sich anzunähern, ist deshalb immer noch ein gesellschaftsgeschichtliches Vorgehen entgegenzusetzen. Nur so werden ideologische und reale politische Verantwortlichkeiten in ihrem historischen Kontext erklärbar, gerade weil nicht Moralisierung, sondern Aufklärung notwendig für die Abarbeitung an der NS-Geschichte ist.

2.2. Diskussion

Im Anschluß an die Ausführungen HEINZ SÜNKERS entwickelt sich ein scharfer Disput zwischen ihm und HEINZ-ELMAR TENORTH. TENORTH bezeichnet die Positionen, auf die sich SÜNKER beziehe und die den Faschismus im Rahmen einer materialistischen Kapitalismuskritik zu deuten versuchen, als überholt. Der Versuch, einen allgemeinen Faschismusbegriff einzuführen, sei sowohl historisch als auch theoretisch gescheitert: in historischer Hinsicht, weil er die Vielfalt der Faschismen in Westeuropa, nicht zuletzt die besondere Rolle des Antisemitismus in Deutschland, nicht verstehbar machen kann, in theoretischer Hinsicht, weil er nicht zu erklären vermag, warum es in Deutschland, nicht aber in anderen „erzkapitalistischen Ländern“ mit ähnlichen ökonomischen Strukturen oder Problemen – etwa England, den USA, der Schweiz – eine faschistische bzw. nationalsozialistische Massenbewegung und Machtübernahme gegeben hat.

HEINZ SÜNKER erwidert, daß seine Argumentationsbasis nicht, wie es nach TENORTHs Kritik vielleicht scheinen könnte, die zur offiziellen Weltanschauung deklarierten Doktrinen totalitärer, vorgeblich „sozialistischer“ Staatssysteme bildeten, sondern bestimmte Varianten des westlichen Marxismus, in der Form der „Praxisphilosophie“ und der „Kritischen Theorie“ mit ihrem Anspruch, Aufklärung von Gesellschaftsprozessen zu leisten. Die Analysen der „Klassiker“ der Kritischen Theorie hätten s.E. bereits vor 50 Jahren mehr an Wahrheit über die gesellschaftliche Realität des Faschismus bzw. des Nationalsozialismus enthüllt als etliche Beiträge zu diesem Thema in der bundesdeutschen Geschichtsschreibung.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH geht auf die Stellungnahmen von GISELA MILLER-KIPP und HARALD SCHOLTZ ein: So wichtig die Analyse der „Logik“ der vom NS geschaffenen Institutionen, Organisationen und massenpsychologischen Arrangements, insbesondere der HJ-„Erziehung“ sei, die Wirkung dieser Systemelemente müsse in den umfassenden, widersprüchlichen Gesamtzusammenhang der Prozesse während der NS-Zeit eingeordnet werden. Da habe es u.a. auch die – wie auch immer modifizierte – Fortsetzung traditioneller „Eliteschulen“, nämlich gymnasiale und akademische Ausbildungsgänge gegeben, innerhalb deren sich die HJ und andere NS-Organisationen letzten Endes nicht hätten durchsetzen können.

GISELA MILLER-KIPP stimmt den ergänzenden Hinweisen LINGELBACHs zu, betont aber noch einmal, daß die von ihr herausgehobene „psychische Logik“ „für alle von der Partei getragenen Erziehungspraxen“ zutreffe. Die beabsichtigte Wirkung dieser Formierungsmaßnahmen sei der Widerpart zu allem, was klassischerweise als Ermöglichung von Identität bzw. Mündigkeit (im Sinne von Selbständigkeit im Denken, Urteilen und Handeln) bezeichnet werde.

HARALD SCHOLTZ wendet sich nachdrücklich gegen ein mögliches Mißverständnis der Aussagen LINGELBACHs: Die von ihm (SCHOLTZ) untersuchten „NS-Ausleseschulen“ seien, wie er nachgewiesen habe, keine „Eliteschulen“ im üblichen Sinne des Begriffs gewesen. Die NS-Ausleseschulen hätten bei ihren Schülern zwar „ein elitäres Bewußtsein erzeugt“. Aber sie zielten keineswegs darauf, über die angestrebte Verfügbarkeit, Flexibilität und Mobilität für das System hinaus „irgendwel-

che Kompetenzen zu vermitteln, die es ermöglicht hätten, in Führungspositionen eigenständig Macht auszuüben“.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH ergänzt die in der bisherigen Diskussion angesprochenen Aspekte um einen weiteren: Das Thema „Erziehung“ im NS“ dürfe nicht auf die Einrichtungen, Maßnahmen und Vorgänge im Deutschen Reich i.e.S.d.W. begrenzt werden, sondern müsse auch die vom Nazi-Deutschland eroberten und beherrschten Gebiete einbeziehen, also den gesamten imperial beanspruchten „Lebensraum“. Die Intentionen und Auswirkungen auf die „Erziehung“ in den eroberten Gebieten zeigten Tendenzen, die bei genauerer Betrachtung auch im Kerngebiet des Dritten Reiches feststellbar seien und die man treffender als mit Begriffen der „Logik“ der ns-spezifischen „Erziehung“ mit den von den Nationalsozialisten selbst verwendeten Termini „Auslese“ und „Ausmerze“ bezeichnen solle.

In seinem kurzen *Schluß- und Dankeswort* an die Podiumsteilnehmer und die Diskutanten des Plenums betont der *Diskussionleiter*, daß in diesem Forum erwartungsgemäß nur an einigen Stellen Ansätze erkennbar geworden seien, wie man über methodische und inhaltliche Diskrepanzen innerhalb der jüngeren erziehungswissenschaftlichen NS-Forschung hinauskommen könne. Wesentliche Kontroverspunkte seien aber noch einmal prägnant herausgearbeitet worden. Die Schärfe mancher Diskussionspassagen sei zweifellos in der nach wie vor aktuellen Brisanz des Themas begründet, sie müsse ernst, sollte aber nicht „tragisch“ genommen werden. Eine der zukünftigen Aufgaben weiterer Erforschung und Diskussion des Themas sähe er darin, die moralischen und politischen Implikationen der unterschiedlichen Positionen noch deutlicher, als es bisher gelungen sei, herauszuarbeiten und zum Gegenstand von Diskursen zu machen.

Literatur

- BROSZAT, M.: Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. München 1986.
HERRMANN, U.: Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik? Die Deutsche Schule 81 (1989), S.366–373.
HERRMANN, U.: Polemik und Hermeneutik. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim/Basel 1989, S.295–315.
HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1989.
RANG, A.: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim/Basel 1989, S.263–294.
WEIL, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930.
WILHELM, TH.: „Die kulturelle Kraft Europas im Kriege“. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 13 (1944), S.315–347.
WILHELM, TH.: Verwandlungen im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 29 (1989), S.498–506.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6, 3550 Marburg

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland“

Vorbemerkung

Teilnehmer auf dem Podium: PD Dr. JÜRGEN BAUMERT/Berlin; Prof. Dr. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/Frankfurt; Prof. Dr. HANS-GEORG HERRLITZ, Göttingen; Prof. Dr. DIETER LENZEN/Berlin.

Moderator: Prof. Dr. HELMUT HEID/Regensburg

Die Teilnehmer des Podiums hatten sich darauf verständigt, durch zwei Gesprächsrunden eine Plenumsdiskussion über die Situation der Erziehungswissenschaft anzuregen. In der ersten Runde ging es um eine eher intuitive Gesamteinschätzung, in einem zweiten Durchgang sollten ausgewählte Ergebnisse empirischer Erhebungen zur Beschreibung und Bewertung insbesondere der infrastrukturellen Entwicklungsbedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre vorgestellt und diskutiert werden.

Ausgangspunkt des Gesprächs war die Behauptung, es gebe kaum eine wissenschaftliche Disziplin, die so entschieden beanspruche, Theorie einer Praxis zu sein, und der es zugleich in so geringem Maße gelinge, diesen Anspruch praktisch einzulösen. „Beweisbar“ sei diese Behauptung durch folgende Feststellungen:

1. Bereits rein quantitativ sei der erziehungswissenschaftliche Anteil an Lehramtsstudiengängen außerordentlich gering, und Lehrer bildeten immerhin den weitaus größten Teil derer, die (trotz Schulkritik) als professionelle Pädagogen allgemein anerkannt und faktisch tätig seien.
2. Aus empirischen Untersuchungen sei bekannt, daß Lehrer, um den Erfolg ihrer beruflichen Arbeit zu gewährleisten, auch nach Abschluß des Studiums offensichtlich keinen Anlaß hätten oder gar gezwungen seien, sich umfassender und fortlaufender über Ereignisse erziehungswissenschaftlicher Forschung zu informieren.
3. Daraus wiederum lasse sich schließen, daß es einerseits der Erziehungswissenschaft nicht gelungen sei, ihre Unentbehrlichkeit unter Beweis zu stellen. Andererseits scheinen jene Ergebnisse schulischer Praxis, die als Erfolg bewertet werden, nicht davon abzuhängen, daß erfolgreiche Lehrer sich über die jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung informieren.

Für die skizzierte Situation können verschiedene Gründe in Betracht gezogen werden, die entweder mit der Qualität – insbesondere der Praxisbedeutsamkeit – von Ergebnissen pädagogischer Forschung oder mit den Erfolgsbedingungen und -kriterien pädagogischer Praxis zu tun haben. Soweit beispielsweise das (allgemeine und

professionelle) Prestige eines Lehrers tendenziell um so höher ist, je mehr er den deklarierten Zweck seiner Arbeit, nämlich Lernerfolge zu ermöglichen, nach Ausweis der Durchschnittsnoten verfehlt, und zwar ganz unabhängig davon, aus welchen Gründen die Durchschnittsnote niedrig ist, könnte das Fehlen zuverlässigen Wissens über notwendige Bedingungen von Lernerfolg geradezu vorteilhaft sein.

Nicht ganz auszuschließen ist allerdings auch die Möglichkeit, daß ein Großteil des bemerkenswerten Diskussionsaufwandes um das Theorie-Praxis-Verhältnis letztlich doch einem Scheinproblem gewidmet ist: Was sind denn (begründbare) Zwecke und Ansprüche, und worin liegen Erfolge und Grenzen einer Wissenschaft – auch dann, wenn sie als Theorie einer Praxis definiert wird? Kann die Praxisbedeutsamkeit von Ergebnissen pädagogisch bedeutsamer Forschung so unvermittelt sein, wie dies bei den Diskrepanzbehauptungen unterstellt zu werden pflegt? Sind Theorien, ohne die es keine Praxis geben kann, wirklich so weitgehend unbeeinflusst von der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung, wie das häufig beklagt und durch Ergebnisse empirischer Forschung zumindest nicht widerlegt wird? – Freilich dürfte noch so respektables Engagement nennenswerter Lehrergruppen – das sei im Vorgriff auf das Votum von HERRLITZ angemerkt – kaum geeignet, Lücken oder Mängel handlungsbegründenden Wissens zu entschuldigen. Vorausgesetzt die These träfe zu, daß als Erfolg gewürdigte Resultate pädagogischer Praxis faktisch unabhängig davon seien, ob und wieweit Praktiker über die für ihre Praxis relevanten Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung informiert sind, so wäre das kein Grund, sich mit dieser Tatsache abzufinden. Man könnte vielmehr fragen, was von einer Praxis sowie von den Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Erfolgs dieser Praxis zu halten sei, wenn zu ihrer Begründung (weitgehend) auf ein Wissen verzichtet werden kann, das nicht nur anders, sondern auch besser (besser begründet, besser kontrolliert ...) ist als das jeweils „praktizierte“. So wie die Wahrheit einer Aussage nicht auch schon deren (unmittelbare) praktische „Brauchbarkeit“ gewährleistet, so resultiert der praktisch-pädagogische Handlungsbedarf keineswegs aus der Konsolidierung des für die Erfüllung dieses Bedarfs notwendigen Wissens. Diesbezüglich kann es also beträchtliche Diskrepanzen zwischen (noch) praxisbelangloser Theoriebildung einerseits und theoretisch ungeklärter Praxis andererseits geben. Aber der Fall, daß jene Theorie, in der die Identität einer als erfolgreich gewürdigten Praxis konstituiert und begründet ist, der wissenschaftlichen Kritik nicht standhält, dieser Fall erscheint höchst aufklärungsbedürftig.

Zu den Merkmalen der „Brauchbarkeit“ von Theorien kann auch deren praktische oder politische Erwünschtheit gehören. Damit ist die faktische Eignung einer Theorie angesprochen, ganz unabhängig von ihrem Informations- und Wahrheitsgehalt eine jeweils erwünschte Praxis zu legitimieren. Die Erforschung der Praxisbedeutsamkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens kann und muß sich also auch auf die Analyse und Evaluation der realen Bedingungen und Kriterien sowohl der Selektion als auch der faktischen „Anwendung“ als wissenschaftlich geltenden und wissenschaftlich kontrollierten Wissens erstrecken. (Zur Weiterführung vgl. HEID 1987, S.225–251).

Diese Ausgangsüberlegungen und die in den erwähnten Texten zur Diskussion ge-

stellten Einschätzungen veranlaßten HANS-GEORG HERRLITZ zu folgender Stellungnahme:

„Da uns auf diesem Podium ein regelrechter ‚Praktiker‘ fehlt, möchte ich versuchen, diese Rolle zu übernehmen und in aller Kürze auf das einzugehen, was HEID über die ‚praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse‘ gesagt hat.

HEID hat für diese Belanglosigkeitsthese eine ganze Reihe von Gründen ins Feld geführt, darunter auch solche, die etwas mit der ‚Qualität‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens zu tun haben:

- Auch er sieht begründete Zweifel, ‚ob man von einem gemeinsamen Bestand gesicherten Wissens in der Erziehungswissenschaft sprechen kann‘;
- auch er weiß und sagt, ‚daß es fast keine gesellschaftspolitische Position oder Programmatik gibt, für die sich nicht auch eine erziehungstheoretische Legitimation beschaffen ließe‘.

Wenn das aber stimmt, wenn der Geltungsanspruch erziehungswissenschaftlichen Wissens schon in der Disziplin selbst derart umstritten ist, dann frage ich mich, wie man überhaupt von der Annahme ausgehen kann, ‚daß Lehrer genötigt sind, sich die jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung anzueignen‘ (HEID 1989, S.112).

- Wie gesichert ist denn das ‚bessere Wissen‘, das von vielen Lehrern, wie HEID vermutet, ‚demonstrativ ignoriert‘ wird?
- Selbst wenn z.B. der ‚dynamische Begabungsbegriff‘ inzwischen zum ‚gemeinsamen Bestand gesicherten Wissens‘ der Disziplin gehören sollte (was zu bezweifeln ist) – wäre dann auch schon klar und unstrittig, welche praktischen Konsequenzen daraus für die pädagogische Arbeit zu ziehen sind?
- Warum sollen sich Praktiker für die ‚jeweils neuesten und am besten bewährten Ergebnisse pädagogisch bedeutsamer Forschung‘ interessieren, wenn zu befürchten ist, daß das ‚jeweils Neueste‘ schon morgen keine Konjunktur mehr hat?

Ich bezweifle also, ob es überhaupt ein gangbarer Weg sein kann, die beklagte Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis (Wissen und Handeln) durch die sogenannte ‚Aneignung‘ empirischer Forschungsergebnisse überwinden zu wollen, und insofern plädiere ich dafür, das alte Klagelied von der praktischen Belanglosigkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht um weitere Strophen zu verlängern. Stattdessen möchte ich vorschlagen, ein anderes Lied anzustimmen, nämlich ein Loblied auf die nicht zu unterschätzende, erstaunlich weitverbreitete und stabile Innovationsbereitschaft in der Lehrerschaft und unter Erziehungspraktikern. Ich erinnere hier nur

- an die zahlreichen Lehrerkollegen, die seit 20 Jahren das schwierige Geschäft der Gesamtschularbeit betreiben und es z.T. erheblich weiterentwickelt haben,
- an die Schulversuche zur Integration behinderter Kinder,
- an die pädagogische Offenheit und Leistungsfähigkeit mancher Gymnasien, die auf den enormen Druck ständig wachsender Jahrgangsanteile ja keineswegs mit verstärkten Selektionsmaßnahmen reagiert haben.

Es kann sicherlich keine Rede davon sein, daß diese Innovationsbereitschaft auf

der direkten ‚Aneignung‘ erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse beruht. Was hier ‚angeeignet‘ und dann praktisch verarbeitet wurde, ist vielmehr ein pädagogisches Problembewußtsein, das aber doch seinerseits wieder aus erziehungswissenschaftlichen Hypothesen und Analysen, z.B. in der Begabungsforschung, erwachsen ist.

Die These, Erziehungswissenschaft habe einen bemerkenswert geringen Einfluß auf die Erziehungspraxis, muß also m.E. erheblich modifiziert, d.h. um Gesichtspunkte erweitert werden, die auch die indirekte Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens gebührend berücksichtigen.“

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND richtete ihre Aufmerksamkeit auf Aspekte der Problemstellung, die in der bisherigen Diskussion stark vernachlässigt worden sind:

„Als einzige Frau auf dem Podium gedenke ich nicht, als ‚Alibifrau‘ mitzudiskutieren, sondern verstehe meinen Beitrag so, daß ich vor allem die Sicht von Frauen zur Situation der Erziehungswissenschaft vertrete, mich also darauf konzentriere. Herr HEID hat die These vertreten, daß die Erziehungswissenschaft beanspruche, Theorie einer Praxis zu sein, in der Realität aber diesen Anspruch nicht einlöse. Gründe für diese Diskrepanz sieht er in der Qualität der Wissenschaft, in ihrer Entbehrlichkeit oder auch Unerwünschtheit. Zunächst würde ich dieser These und ihren Begründungen durchaus zustimmen. Ich möchte die Begründung für die Diskrepanz jedoch anders akzentuieren. Meine These ist: Erziehungswissenschaft kann nicht Theorie einer Praxis sein, solange sie vom Geschlecht als sozialer Kategorie abstrahiert. Auch auf diesem Kongreß war überwiegend die Rede von ‚Lehrern, Schülern, Professoren, Studenten‘, nicht aber die von ‚Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen, Professoren und Professorinnen, Studenten und Studentinnen‘. Ohne diese Differenzierung aber werden Ergebnisse produziert, die z.T. falsch, z.T. irrelevant, z.T. irreführend sind. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Implizite Persönlichkeitstheorien spielen in der pädagogischen Praxis eine wichtige Rolle, ihnen hat sich entsprechend auch die erziehungswissenschaftliche Forschung gewidmet. HOFER u.a. haben dazu eine Studie durchgeführt und vier ‚Persönlichkeitstypen‘ unterschieden: gute Schüler, schlechte Schüler, introvertierte Schüler und extravertierte Schüler. GITTA MÜHLEN-ACHS, die Mitarbeiterin in dieser Studie war, hat nachträglich eine Auswertung der Daten nach Geschlecht vorgenommen und dabei festgestellt, daß die Verteilung der SchülerInnen auf diese Typen höchst ungleich ist: Bei den ‚guten‘ und bei den ‚introvertierten‘ waren Mädchen, bei den ‚schlechten‘ und bei den ‚extravertierten‘ Jungen deutlich überrepräsentiert, und zwar jeweils im Verhältnis von ca. Zweidrittel zu Eindrittel. Interessant ist dabei vor allem, wenn man die Interaktionen mit diesen ‚Typen‘ genauer betrachtet: Die ‚Extravertierten‘ erhielten die meisten, die ‚Introvertierten‘ die wenigsten Fragen. Richtige Antworten der ‚Extravertierten‘ wurden selten übergangen, sie erhielten deutliche Rückmeldungen. Bei richtiger Beantwortung einfacher, leichter Fragen wurden die ‚Introvertierten‘ am meisten gelobt. Ihre Leistungen wurden von den Lehrpersonen auf Anstrengung zurückgeführt, die der Extravertierten auf Begabung (MÜHLEN-ACHS 1987, S.173–185).

In der Wirkung, die implizite Persönlichkeitstypen haben, wird geschlechtsspezifische Sozialisation vollzogen. Eine empirische Forschung, die die Kategorie Geschlecht außer acht läßt, kann dies jedoch gar nicht erfassen. Das heißt aber letztendlich: Schulalltag von Lehrerinnen und Lehrern verläuft unbemerkt widersprüchlich. Die geschlechtsspezifischen Mechanismen in den Erziehungsfeldern werden von den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen weitgehend nicht aufgedeckt, sondern überlagert durch vermeintlich geschlechtsneutrale Ergebnisse. Gleichzeitig sind sie aber vorhanden und setzen sich durch, etwa bei der mangelnden Förderung von Mädchen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich oder bei der problematischen Aufrechterhaltung des dominanten Verhaltens von Jungen. Weil die Erziehungswissenschaften für dieses Sich-Durchsetzen aber keine adäquaten – weil nicht geschlechtsdifferenzierenden – Erklärungen liefert, bringt die Theorie für die Praxis wenig – ist Erziehungswissenschaft nicht wirklich eine angemessene Theorie der Praxis.

Veränderungen in Form eines Perspektivenwechsels haben vor allem Frauen in die Erziehungswissenschaft eingebracht, aber: Ebenso wenig wie es in der Erziehungswissenschaft bisher selbstverständlich ist, die Kategorie Geschlecht zu berücksichtigen, ebenso wenig ist es selbstverständlich, daß die ‚Frauenfrage‘ bei der Erfassung der Situation der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen eine Rolle spielt. Das Heft 1/90 der Zeitschrift für Pädagogik präsentiert die Ergebnisse der neuen empirischen Studien zur Bilanzierung der Erziehungswissenschaft. Auf Frauen wird im ganzen Heft in einem einzigen kleinen Absatz eingegangen. Dabei gibt es durchaus Material über die Präsenz von Frauen unter den HochschullehrerInnen: Nach BAUMERT und ROEDER beträgt der Studentinnenanteil in der Erziehungswissenschaft 64%, der Frauenanteil am Mittelbaupersonal liegt bei 26% – dabei sind 64% dieser Frauen gegenüber 48% der männlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter auf befristeten Stellen beschäftigt. An den hauptamtlichen ProfessorInnen stellen Frauen nur noch einen Anteil von 10,7%, wobei das Gefälle in den Besoldungsgruppen deutlich ist: Während bei den C 2-Professuren noch 22,3% Frauen sind, beträgt ihr Anteil bei den C 3-Professuren noch 10,6% und bei den C 4-Professuren nur noch 6,2%.

Die DGfE ist durchaus in ihrer Mitgliedschaft ein Abbild dieser Ungleichheiten: 1988 waren von 1.220 Mitgliedern 1.018 Männer, d.h. 83%. Von diesen waren 604, d.h. 60% Professoren. Von den 202 Frauen, die 17% der Mitglieder stellten, waren 78%, d.h. 39% Professorinnen.

Der geringe Anteil von Frauen an den und die ungleiche Verteilung auf die Professuren ist weder mit mangelnden Qualifikationen noch mit fehlender Anstrengung seitens der Frauen erklärbar. BAUMERT und ROEDER weisen darauf hin, daß Frauen bei den Promotionen und den Habilitationen einen höheren Anteil als bei den Stellen im Mittelbau aufweisen, also die Qualifikationschancen besser nutzen als die Männer. BAUMERT und ROEDER sprechen hier von einer ‚Stabilität der Rekrutierungspraxis in der Pädagogik‘ (ZfPäd. 35 (1990), H.1, S.19). Man könnte dies auch schärfer so formulieren: Die Männerbünde in der Erziehungswissenschaft funktionieren! Daß diese Männerbünde durchaus von Erziehungswissenschaftlern als ‚normal‘ angesehen werden, darauf deutet die Formulierung von HELM u.a. (ebenfalls

in der ZfPäd. 1/90) hin, wenn sie auf die Bedeutung des ‚Meister-Jünger-Verhältnisses‘ (S.42) für die Qualifizierung zu sprechen kommen. Um zu überprüfen, inwieweit hier tatsächlich geschlechtsspezifische Förderungsbedingungen vorliegen, habe ich für die letzten drei Jahre die Zahl der Promotionen und Habilitationen von Frauen bzw. von Männern nach Hochschulorten getrennt ausgezählt und sie in Beziehung gesetzt zum Anteil der Frauen unter den Professuren an diesen Hochschulorten. Dabei ergab sich folgende Verteilung:

- An 18 Hochschulen ohne Professorinnen haben nur Männer promoviert oder habilitiert.
- An 10 Hochschulen ohne Professorinnen oder mit nur einer Professorin haben verhältnismäßig viele Frauen promoviert, z.T. auch habilitiert.
- An 13 Hochschulen mit mehr als 10% Frauenanteil an den Professuren haben verhältnismäßig viele Frauen promoviert, z.T. auch habilitiert.
- Nur an zwei Hochschulen gibt es mehrere Professorinnen, aber wenige Frauen und verhältnismäßig viele Männer, die promoviert oder habilitiert haben.

D.h. es ist zwar möglich, daß auch männliche Professoren Frauen zur Promotion oder Habilitation fördern, es passiert aber wesentlich häufiger, daß sie nur Männer fördern. Es ist dagegen die Regel, daß ein ‚hoher‘ Frauenanteil an den Professuren auch hohe Anteile an Frauen unter den Promovierenden zur Folge hat. Die Schlußfolgerung zum ‚Meister-Jünger-Verhältnis‘ muß deshalb heißen: Zur Förderung des weiblichen Nachwuchses brauchen wir Professorinnen in größerer Zahl!

Im Rückbezug auf die obigen Ausführungen zur Irrelevanz der Erziehungswissenschaft für die Praxis läßt sich noch weitergehend sagen: Zur Förderung der Erziehungswissenschaft brauchen wir Professorinnen!“

Den Abschluß der ersten Diskussionsrunde bildete die folgende Äußerung von DIETER LENZEN:

„1. Der Orbis Academicus scheint sich in zwei Teile zu spalten: In solche Fächer, deren Wichtigkeit und Bedeutung wie selbstverständlich unterstellt wird, und in solche, die durch eine periodisch wiederkehrende Klage über ihre angebliche Bedeutungslosigkeit gekennzeichnet sind. Zu der zweiten Gruppe gehören die sogenannten Orchideen-Fächer, aber eigenartigerweise auch immer wieder die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik. Die Klage von Angehörigen unseres Faches, es erfahre nicht die ihm zukommende Beachtung, ist dabei im übrigen so alt wie das Fach selbst. Mehr noch: Das Fach leistet sich in nicht geringer Zahl zum Teil scharfsinnige Überlegungen über den tatsächlichen Status der eigenen Bedeutung, darüber was zu seiner Vergrößerung zu tun wäre bzw. darüber, warum eine unzulängliche Beachtung statthat. Die Bereitschaft, in derartige Reflexionen zu investieren, muß Gründe haben.

2. Man könnte der Meinung sein, daß zu diesen Gründen ein generelles Akzeptanzdefizit der Erziehungswissenschaft gehört. Ich halte diese Annahme für falsch. Wichtige Teile unserer Disziplin haben ihren Platz im Spektrum der Fächer ‚erobert‘, ihre Bedeutung scheint, aus welchen Gründen auch immer, fraglos zu sein, sei es, daß ihre praktische Wirkung tatsächlich nachweisbar ist, oder sei es, daß über sie politische Legitimität eingeholt werden kann: ‚Sozialpädagogen sollen

Krawallen von Fußballfans vorbeugen' (DER TAGESSPIEGEL vom 27. April 1990, S.11). Neben der selbstverständlichen Akzeptanz gibt es natürlich auch ein Akzeptanzdefizit. Ob jemand zu der Gruppe der Akzeptierer oder Nichtakzeptierer gehört, kann einerseits abhängig sein von der Auffassung, ob man die Erziehungswissenschaft für ‚relevant‘ hält. Diese Debatte ist sattsam geführt worden. Ich möchte mich daran nicht beteiligen. Interessanter ist für mich die zweite Gruppe von ‚Nichtakzeptierern‘, diejenige, die dem Prozeß der Pädagogisierung unserer Kultur skeptisch gegenübersteht. Diese Gruppe optiert gegen eine weitere Pädagogisierung der Kultur, weil sie durch sie eine Erweiterung sozialer Kontrolle, Entmündigung und Delegation der Verantwortung auf professionelle Helfer befürchtet.

3. Bei denjenigen, die die Erziehungswissenschaft mehr oder minder fraglos für ein förderungswürdiges Projekt halten, ist der Staat die interessanteste Figur. Warum bezahlt er über 1.000 Professoren für Erziehungswissenschaft und deren personelle und sachliche Ausstattung, wenn sie, der Theorie-Praxis-Klagen eingedenk, angeblich bedeutungslos sind? – Folgende hypothetische Antworten wären denkbar:

a) Um sie daran zu hindern, etwas Folgenreiches zu machen, denn es handelt sich bei ihnen ja offenbar um veränderungsbereite Individuen. Es wäre viel zu gefährlich, diese Menschen auf das Gesundheitswesen, die Rechtsprechung oder gar die Nationalökonomie loszulassen.

b) Sie sind ein nützliches Quietiv für viele Studierende, die veränderungsorientierte Lehre nachfragen. Erziehungswissenschaftler simulieren Veränderung und Veränderungswillen und halten auf diese Weise junge Leute davon ab, zur Tat zu schreiten.

c) Wenn man diese Erklärungen als vulgär-marxistisch ablehnt, dann bleibt vielleicht eine, die eine Erfahrung entspricht, die vermutlich viele Kollegen in den letzten zehn Jahren gemacht haben: Studenten studieren Erziehungswissenschaft, weil sie vielen eine ‚allgemeine pädagogische Bildung‘ anbietet. Das sind Studierende, die etwas über sich selbst, ihr Woher und Wohin erfahren möchten, über die Kultur, in der sie leben, eine Leistung, die von den Schulen offenbar nicht mehr in zureichender Weise erbracht wird. Ich glaube, daß sich aus diesem Grunde pädagogische Lehrangebote einer großen Beliebtheit erfreuen, die keinerlei Bezug zu einer wie auch immer gearteten Berufswissenschaft haben. Ich halte diese Selbstorientierungswünsche von Pädagogikstudenten keineswegs für illegitim. Man sollte die Hintergründe vielmehr genauer untersuchen und sie produktiv verlängern. Wenn meine Annahme zutrifft, dann könnte dieses für die Zukunft der Erziehungswissenschaft in der akademischen Lehre zumindest auch bedeuten: Die Erziehungswissenschaft sollte die Funktion einer Allgemeinbildung an der Universität gezielt einnehmen, unter Aufgabe der Suggestion ihrer berufspraktischen Folgenhaftigkeit, vielleicht sogar als eine Art nicht verschulten Propädeutikums.

4. Man sollte sich überlegen, inwieweit auch auf dem Felde der Forschung tatsächlich stattgehabte Veränderungen produktiv gewendet werden können.

Zunächst einmal gibt es keinen Grund zur Klage. Das Fach verfügt über das höchste Drittmittelaufkommen seit seinem Bestehen. Es gibt eine hohe Spezialisierung, zum Teil aus gut verständlichen Karrieregründen. Der Versuch, eine Nische zu fin-

den, gehört zu den üblichen Selbstteilungsmechanismen jeder wissenschaftlichen Disziplin, von denen auch diejenigen mit einer hohen Akzeptanz durchaus gekennzeichnet sind, wie die Medizin. Es werden Fragen ‚verwissenschaftlicht‘, deren Verwissenschaftlichung vielleicht gar nicht nötig wäre. Gelegentlich scheint es mir, daß man darüber nachdenken sollte, ob der Bestand des pädagogischen Wissens inzwischen nicht eher zu groß, denn zu klein ist. VON HENTIGs Diktum über den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, daß nie wieder ein Gremium sich leisten könne, so vieles nicht gewußt zu haben, möchte man heute vielleicht umkehren: Wir können es uns möglicherweise nicht mehr leisten, zuviel zu wissen. Das Beispiel der Entwicklungsstufenkonzepte aus dem benachbarten Fach Psychologie zeigt dieses: Die Zahlen der besorgten Eltern, die befürchten, ihr Kind möchte nicht normal sein, weil es irgendeiner Altersnorm nicht entspricht, sind Legion. Wenn die Vermutung zutrifft, daß trotz anders lautender Beteuerungen eine Pädagogisierung der Kultur an einer Entmündigung des einzelnen kaum vorbei kann, daß zumindest der versprochene Emanzipationsprozeß nicht ausgelöst werden konnte, dann sehe ich, korrespondierend zu der Orientierungsaufgabe in der akademischen Lehre eine Art Orientierungsaufgabe für die pädagogische Forschung: Analog zum Konzept der Technikfolgenabschätzung votiere ich für ein Konzept der Pädagogik- oder besser: Erziehungsfolgenabschätzung, zu dem für mich auch eine Abschätzung der erzieherischen Effekte unserer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation gehört. In unserer hypermodernen Kultur gilt es nicht nur, einen Super-Gau in Kernkraftwerken zu verhindern, sondern auch im Erziehungs- und Bildungswesen. Solch ein Verständnis erziehungswissenschaftlicher Forschung wäre in der Lage, den kritischen Impetus der 60er und 70er Jahre aufzunehmen, ihn aber nicht einseitig gesellschaftstheoretisch zu wenden, weil diese Wendung vermutlich eine Mitverursacherin der kulturellen Gefährdung durch ein übermächtiges Erziehungskonzept geworden ist. Demgegenüber gilt es vielmehr, in unserem Fach für die Pluralität der Theorien und pädagogischen Aktivitäten einzustehen, verschiedene theoretische und praktische Zugangsweisen auf das Phänomen Erziehung zuzulassen, jedem Versuch einer normativen Erziehung oder Pädagogik entgegenzuwirken, es also kurzum mit dem zu halten, was Mao Tse-tung, mit gewiß anderer Orientierung, so formuliert hatte: ‚Laßt tausend Blüten blühen! – Seid wie die Fische im Wasser!‘“

Über Ergebnisse empirischer Erhebungen zur Beschreibung und Bewertung der Erziehungswissenschaft berichteten JÜRGEN BAUMERT und DIETER LENZEN. BAUMERT stützte sich dabei auf Untersuchungen, über die er – gemeinsam mit PETER ROEDER – an anderer Stelle publiziert hat (vgl. u.a. ZfPäd. 36 (1990), H.1 – dort auch weitere Beiträge und Verweise). Auf dem Podium führte er aus:

„1. Normalität einer ausdifferenzierten Disziplin

Die Expansion der wissenschaftlichen Pädagogik in den 60er und 70er Jahren ist als sekundärer Institutionalisierungsschub zu verstehen, mit dem das Fach endgültig den noch prekären Status seiner universitären Erstinstitutionalisierung überwand. Ende der 80er Jahre ist die Pädagogik eine stabile ausdifferenzierte Disziplin, die alle äußeren Merkmale einer normalen Wissenschaft – wie spezialisierte

Subdisziplinen, Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und Tagungen – besitzt. (Und natürlich ist sie vornehmlich ein Männerbetrieb.)

Der Herkunft aus der Lehrerbildung entsprechend, wurde das Fach maßgeblich unter der Leitvorstellung einer Berufswissenschaft für Lehrer als akademische Disziplin sozial auf Dauer gestellt. Unter dieser Leitidee nahm es auch an der jüngsten expansiven Entwicklung des Hochschulsystems teil. Während der expansiven Phase folgte der Personalbestand mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung im wesentlichen der Entwicklung der Studentenzahlen. Die nachfolgende Stagnation hat das Fach bislang bemerkenswert gut überstanden. Bei einer insgesamt konstanten Stellenausstattung der wissenschaftlichen Hochschulen konnte die Erziehungswissenschaft ihren Personalbestand noch bis zum Ende der 70er Jahre weiter ausbauen, obwohl die Zahl der Lehramtsstudenten bereits seit 1975 rückläufig war. Eine leichte Kontraktion des Fachs setzte auf Hochschulelehrebene erst in den 80er Jahren ein. Zwischen 1980 und 1987 gingen der Erziehungswissenschaft etwa 10% der Professoren verloren, obwohl sich in diesem Zeitraum bei einer noch steigenden Gesamtzahl von Studenten die Anzahl der Lehramtsstudenten beinahe halbiert hatte, während die Zahl der Diplom- bzw. Magisterstudenten in der Pädagogik praktisch stabil blieb.

Die Entwicklung des akademischen Mittelbaus scheint bis 1980 im wesentlichen parallel zu der der Professorenschaft verlaufen zu sein. In der Folgezeit war dieser Personalbereich aufgrund der leichteren Disponibilität zeitlich befristet besetzter Stellen in besonderem Maße von Kürzungen betroffen. Diese Verluste trafen das Fach – vor allem in seiner Forschungskapazität – besonders empfindlich, da die Ausstattung mit wissenschaftlichen Mitarbeitern weitaus knapper bemessen ist als in den human- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen.

Der schnelle Ausbau der Hochschulen bis Mitte der 70er Jahre und die nachfolgende strukturelle Stagnation führten in den meisten Fächern zu einem intergenerationalen Bruch der Karrierechancen des akademischen Personals. Insofern kann man mit Recht davon sprechen, daß die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in den 80er Jahren infolge des geringen Ersatzbedarfes an hauptberuflichen Professoren insgesamt sehr ungünstig war und sich auch Anfang der 90er Jahre noch nicht ‚normalisieren‘ wird. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft. Zugleich ist aber zu berücksichtigen, daß die niedrige Relation von wissenschaftlichen Mitarbeitern zu hauptberuflichen Professoren in der Erziehungswissenschaft, die relativ umfangreiche Dauerversorgung im akademischen Mittelbau sowie eine eher niedrige Qualifikationsintensität des Fachs gemeinsam zu einer im Vergleich zur Gesamtsituation an Hochschulen etwas günstigeren Lage des qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses führt. Die doppelten Verlierer im Konjunkturwechsel waren am ehesten Frauen: Sie kamen während der Expansion noch nicht und in der Kontraktionsphase nicht mehr zum Zuge. Die Schere, die sich in den letzten zehn Jahren zwischen Qualifikationserfolg und Berufsdefizit von Frauen erkennbar aufgetan hat, bedarf eingehender Analyse. Das Bonmot der funktionierenden Männerbünde unterstellt wohl zuviel männliche Zuneigung.

2. Zum modalen Identitätsentwurf der Disziplin

Es ist keine Frage: auch Ende der 80er Jahre ist eine die universitäre Pädagogik tragende Grundüberzeugung die Idee einer praktischen Wissenschaft. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen. Die Mehrzahl der Fachvertreter neigt dazu, ihre wissenschaftliche Arbeit in dieser Weise zu deuten. Den praktisch-klinischen Fokus teilt die Pädagogik ebenso wie die sich daraus ergebenden disziplinären Autonomieprobleme mit anderen Human- und Sozialwissenschaften. Im Umgang mit den Folgeproblemen nimmt die Erziehungswissenschaft jedoch eine gewisse Sonderstellung ein, die sich aus einer eigentümlichen Überlagerung von sozialtechnologischen Konzeptionen einer verwissenschaftlichten Praxis und Leitideen der Sinnexplikation und normativen Orientierung durch Wissenschaft ergibt. In dem modalen Identitätsentwurf der Disziplin verbindet sich augenscheinlich der Anspruch, Aufklärungs- und Orientierungswissen für erzieherisches Handeln zu vermitteln mit der Hoffnung, durch sozialtechnologisches Wissen direkt zu einer Verbesserung pädagogischer Praxis beizutragen. Für die Selbstbeschreibung der wissenschaftlichen Arbeit wird ein Modell des linearen Rationalitätstransfers bevorzugt. Der technologischen und geisteswissenschaftlichen Fassung des Anwendungsproblems gemeinsam ist der Optimismus hinsichtlich der wünschenswerten und möglichen Überwindung der Trennung von Wissenschaft und Lebenswelt wie sie im Entwurf einer Pädagogik ‚von der Praxis für die Praxis‘ zum Ausdruck kommt. Sein Spiegelbild sind die Trauer über die vermeintliche praktische Bedeutungslosigkeit pädagogischer Forschungsergebnisse und die verbreitete Unzufriedenheit über den Entwicklungsstand praxisorientierter Forschung. (Bei etwas bescheideneren Ansprüchen und unter der Berücksichtigung indirekter und langfristig wirksamer Vermittlungsprozesse gewinnt man vermutlich Freiheitsgrade als Forscher und verringert zugleich strukturell angelegte Täuschungsrisiken.)

Eine Analyse der Rekrutierungsgeschichte der Hochschullehrerschaft der Pädagogik bestätigt, daß die in der Vergangenheit des Fachs dominante theoretisch-historische Forschungsperspektive mit der Expansion stetig an Bedeutung verloren hat. Gleichzeitig ging damit die Einbettung der traditionellen pädagogischen Praxisorientierung in theoretisch-historische Forschung verloren, ohne daß die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Vielmehr hat die empirische Forschung nach einer Phase der Konsolidierung in den 70er Jahren bei Neuberufungen in den 80er Jahren wieder an Boden verloren. Der Gewinner scheint eine Wissenschaftskonzeption zu sein, die relativ distanziert zu theoretisch-historischen und politisch-institutionellen Fragestellungen und/oder empirischer Forschung auf eine pragmatische Optimierung pädagogischen Handelns setzt. Paradoxerweise ging dazu parallel die biographische Bindung der Hochschullehrerschaft an Praktikerrollen allmählich zurück. Mit der Akademisierung der Hochschullehrerkarriere wurde – etwas überspitzt ausgedrückt – praktische Berufserfahrung durch die theoretische Idee einer unmittelbar praktischen Wissenschaft ersetzt.

Die Entwicklung der Neuberufungen und ein Vergleich der Forschungstätigkeit und Forschungsförderung zwischen 1976 und 1987 geben Anhaltspunkte für die Annah-

me, daß in der vergangenen Dekade das Bekenntnis der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis zu- und die Forschungsintensität des Fachs abgenommen hat. Blickt man auf die Entwicklung anderer Wissenschaften mit praktisch-klinischem Fokus, so ist eine Differenzierung zwischen eher forschenden und stärker konstruktiv-reflexiv arbeitenden Teilen der jeweiligen Disziplin zu erkennen. Wenn dieses Modell auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft vorzeichnen sollte, so ist eine neue Balance sicherlich noch nicht erreicht.“

DIETER LENZEN führte folgendes aus:

„1. Der *Ausgangspunkt* der Erhebungen zum Nachwuchsbedarf in unserem Fach, die UDO KUCKARTZ und ich durchgeführt haben, ist grundsätzlich die Perspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses gewesen. Vor dem Hintergrund unserer sozialen Verpflichtung für den wissenschaftlichen Nachwuchs und unserer Verpflichtung für die Chancen des Faches haben wir die quantitativen Veränderungen registriert und, leider ohne allzu großen Effekt, bildungspolitische Aktivitäten formuliert. Die folgenden Zahlen beziehen sich auf die jüngste Erhebung für den Zeitraum von 1987 bis 1989. Die Zahlen stehen unter dem Eindruck eines anhaltenden negativen Trends. Der Prozeß der Stellenstreichungen ist ungebrochen.

2. a) *Hochschullehrer:*

Verlust: 17 Stellen; 4 Neueinrichtungen bei C4; Verlust 5; 4 Neueinrichtungen bei C3. Kennzeichen der Neueinstellungen: von 42 Jahren an aufwärts, d.h. weiterhin spätes Eintrittsalter in die Hochschullehrerlaufbahn. Neuer Trend bezüglich des weiblichen Nachwuchses: C3 bisher 12,9%, jetzt 60% aller Neueinstellungen; C4 bisher 8,3%, jetzt 28,6%. Auffällig weiterhin: Nur 2/3 der Neueingestellten sind Erziehungswissenschaftler gewesen.

b) *Wissenschaftlicher Mittelbau:*

20 Stellen gestrichen, dabei insbesondere Dauerstellen; Vollzeit- in Teilzeitstellen umgewandelt; Kennzeichen Altersaufbau: Der Mittelbau ist überaltert. Eine akademische Karriere beginnt erst zwischen 27 und 35 Jahren. 3/4 der Assistenten sind beim Ausscheiden älter als 38 Jahre, über 50% älter als 40 Jahre. Erklärung: Einstieg erst nach Praxisausbildung. Forderung: Weg mit dem Praxisrelevanzanspruch, weg mit der Praxiserfahrung als Voraussetzung für die Einstellung. Situation der Frauen: 50% aller Teilzeitstellen, 31,8% aller Vollzeitstellen, 25% aller wissenschaftlichen Assistentenstellen. Frauen sind durchschnittlich jünger. 1/3 aller Mittelbaustellen werden aus Drittmitteln finanziert.

3. *Angebot und Nachfrage* an frei werdenden Stellen: In den nächsten Jahren werden 100 Hochschullehrerstellen frei, davon 33 in Allgemeiner Pädagogik, 26 in Schulpädagogik. Diesen stehen etwa 200 Habilitierte gegenüber (30 Neuhabilitationen pro Jahr). Damit ist die Chance für Habilitierte auf eine Berufung 1:2. Für Habilitierte der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik ist die Chance schlechter. In der Allgemeinen Pädagogik können nur 25% der Habilitierten mit einer Einstellung rechnen. Forderung: Aus sozialen, aber insbesondere auch aus inhaltlichen Gründen (erziehungswissenschaftliche Allgemeinbildung) ist eine Umwidmung frei werdender Professuren in Richtung ‚Allgemeine Pädagogik‘ erforderlich, auch um den Spezialisierungs- und Nischeneffekt aufzulösen.

4. Die Situation der Fachhochschulen:

An sich bedeutender Arbeitsmarkt für Erziehungswissenschaftler; jedoch: nur 1/3 der Neueinstellungen waren Pädagogen, davon 1/3 Frauen. Jede zweite frei gewordene Stelle wurde gestrichen. In den nächsten Jahren nur 10 frei werdende Hochschullehrerstellen (Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik).

5. Fazit aus diesen Trends:

- a) Offensive gegen Stellenstreichungen, insbesondere im Hochschullehrerbereich.
- b) Dito wissenschaftliche Mitarbeiter, Ausstattungsverhältnis verbessern, insbesondere Grundausrüstung.
- c) Senkung des Eintrittsalters der Wissenschaftler, sowohl im Bereich wissenschaftlicher Mitarbeiter als auch Hochschullehrer. Senkung des Austrittsalters. Mittel: Verzicht auf Praxiserwartungen.
- d) Offensive für arbeitslose Althabilitierte. Diätendozenten = 100 Stück Bedarf durch Umwandlung von frei werdenden C2- und Mittelbaudauerstellen.
- e) Ohne einen beträchtlichen politischen Druck der Deutschen Gesellschaft und ein Hineinwirken in die Hochschulpolitik vor Ort wird dieses nicht möglich sein. Zurückhaltung bei Habilitationen ist weiterhin angebracht. Das Fach und die einzelnen Fachvertreter werden nur durch Entspezialisierung überleben können.“

Literatur

- HEID, H.: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Internationale Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), H. 2, S.225–251.
- HEID, H.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, hrsg. v. KÖNIG, E. und ZEDLER, P., Weinheim 1989.
- ÜHLEN-ACHS, G.: Feministische Kritik der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt/M. 1987, S.173–185.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 31, 8400 Regensburg

III. Symposien

Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion

Schenkt man den Selbstetikettierungen Glauben, mit denen in den zurückliegenden drei Jahrzehnten theoretische und paradigmatische Neuerungen in der Erziehungswissenschaft auf sich aufmerksam zu machen suchen, so hat unsere Disziplin in kurzer Zeit mehr Paradigmenwechsel durchlaufen als beispielsweise die Physik in ihrer über zweitausendjährigen Geschichte. Hierzu paßt eine der Antworten, die JÜRGEN HENNINGSSEN Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre erhielt, als er ca. 400 Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen nach den gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben pädagogischer Forschung befragte. Sie lautete: „Wir brauchen dringend ein neues Paradigma.“

Diese Antwort las sich schon damals wie eine Karikatur dessen, was in den Wissenschaften unter Paradigma und in der Wissenschaftsgeschichte unter Paradigmenwechsel verstanden wird. Paradigmen, die einander ablösen, ohne ihre begrenzte Fruchtbarkeit und Reichweite in Theoriebildung und Forschung erprobt zu haben, stellen modische Trends dar, die sich einer kritischen Bilanzierung weitgehend entziehen. Umgekehrt setzt jede ernstzunehmende Bilanzierung Beurteilungskriterien voraus, die sich ihrer Bedeutsamkeit nicht nur appellativ versichern, sondern diese zugleich hypothetisch, konstruktiv und selbstreflexiv, also sowohl unter theoretischer als auch empirischer Beweislast, prüfen.

Angesichts dieser Problemlage konzentrierte sich das Symposion „Bilanz der Paradigmendiskussion“ in der Absicht, die Selbstreflexivität als ein konstitutives Element der Paradigmendiskussion zu fördern, auf jene Argumentationsstränge metatheoretischer Diskussion in der Erziehungswissenschaft, die Erkenntnisfortschritt nicht durch eine Proklamation ständig neuer Paradigmen simuliert, sondern sich mit Fragen der Abgrenzung, Weiterentwicklung und Verhältnisbestimmung verschiedener Forschungskonzepte auseinandergesetzt haben.

Im Zentrum des Symposions standen empirisch-analytische, historisch-hermeneutische und sich an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule anlehrende Ansätze. Auch deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft war nicht frei von appellativer Selbstetikettierung und gegenseitiger Geringschätzung. Dies gilt sowohl für die jeweils interne Diskussion als auch für die Verständigung zwischen den drei Ansätzen. So bewegten sich die Untersuchungen zum empirisch-analytischen Paradigma zwischen Allmachtsvorstellungen einer empirisch-technologischen Erziehungswissenschaft und der Einsicht in die Notwendigkeit, verschiedene pädagogische und erziehungswissenschaftliche Wissensformen voneinander abzugrenzen. Die Diskussion des historisch-hermeneutischen Paradigmas war dagegen gekennzeichnet

durch die Selbstdiagnose einer „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“ und die spätere Einsicht, daß eine Rekonstruktion der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte dieses Paradigmas und seiner Leistungen und Grenzen auch heute noch aussteht. Die Diskussion des der Kritischen Theorie verpflichteten Paradigmas schließlich schwankte zwischen den Ansprüchen einer konstruktiven Vermittlung und Ablösung der im Positivismusstreit angeblich unterlegenen empirischen und hermeneutischen Theorietraditionen und der Feststellung, daß die skeptisch-kritische Seite Kritischer Theorie in deren pädagogisch-euphorischer Rezeption unterschlagen und verraten worden sei.

Soweit für eines der genannten drei Forschungskonzepte einheitswissenschaftliche Ansprüche erhoben wurden, konnte sich keines von ihnen durchsetzen. Und hierauf ist zurückzuführen, daß sich das Symposium zur Bilanzierung der Paradigmendiskussion bei seiner Konzentration auf die genannten drei Paradigmen nicht nur an die von JÜRGEN HABERMAS in den 60er Jahren unterschiedenen interessengeleiteten Wissensformen anlehnen, sondern sich zugleich mit dessen Kooperationsmodell empirisch-analytischen, historisch-hermeneutischen und kritisch-emanzipatorischen Wissens bilanzierend auseinandersetzen konnte. Die Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte hat nämlich nicht zu der anfänglich erhofften Vereinheitlichung konkurrierender Wissensformen, sondern zu Veränderungen in allen Paradigmen geführt. Ein Teil dieser Veränderungen bezieht sich auf das Selbstverhältnis der Forschungskonzepte, ein anderer auf den Zusammenhang zwischen paradigmentheoretischer Diskussion, pädagogischer Handlungstheorie und systematischer Pädagogik. Die Verabschiedung einheitswissenschaftlicher Konzepte, für die J. HABERMAS schon in den 60er Jahren eintrat, gilt heute offensichtlich auch für das von ihm damals favorisierte Modell einer Kooperation empirischer und hermeneutischer Verfahren unter emanzipatorischem Interesse. Und die Abstimmungsproblematik zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Handlungstheorie übersteigt den Horizont metatheoretischer und methodologischer Reflexion, bezieht sie sich doch zugleich auf die Verständigungsproblematik über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns und die von hierher an pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aussagen zu stellenden Anforderungen (vgl. BENNER 1989).

Das Symposium zur Bilanzierung der Paradigmendiskussion wurde von D. BENNER als Mitglied des Vorstands der DGfE in Zusammenarbeit mit der Kommission Wissenschaftsforschung und der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie vorbereitet. Es gliederte sich in vier Blöcke zu je zwei Vorträgen, die von Mitgliedern beider Kommissionen gehalten wurden. Die ersten drei Blöcke untersuchten Diskussionsverlauf und Erkenntnisgewinn innerhalb der Diskussion des empirisch-analytischen, des historisch-interpretativen und des sich auf die Kritische Theorie berufenden Verständnisses von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. Die dem vierten Block zugeordneten Referate fragten nach den Grenzen paradigmatischer Analysen und deren Abhängigkeit von Grundfragen pädagogischer Handlungstheorie und systematischer Pädagogik.

Die im Programmheft des Bielefelder Kongresses abgedruckten und dem folgenden Bericht zugrundeliegende Gliederung des Symposiums lautete:

1. Empirisch-analytisches Paradigma

Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH, Frankfurt

Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm

Prof. Dr. PETER VOGEL, Duisburg

Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik im Streit miteinander

2. Hermeneutisches Paradigma

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Bern

Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Prof. Dr. ECKHART KÖNIG, Paderborn

Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik

3. Kritische Theorie als Paradigma

PD Dr. ALFRED SCHÄFER, Köln

Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas

Prof. Dr. HELMUT PEUKERT, Hamburg

„Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft

4. Paradigmendiskussion und pädagogischer Grundgedanke

Prof. Dr. ULRICH HERRMANN, Tübingen

Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. JÖRG RUHLOFF, Wuppertal

Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken?

Die Vorträge des Symposions „Bilanz der Paradigmendiskussion“ erscheinen zusammen mit den Referaten der von D. HOFFMANN geleiteten Arbeitsgruppe „Die Kategorie der Zukunft in der Erziehungswissenschaft, insbesondere als methodologisches Problem“ in der Schriftenreihe der Kommission für Wissenschaftsforschung beim Beltz Verlag / Deutschen Studienverlag.

1. Zur Diskussion des empirisch-analytischen Paradigmas

Die Erörterung des empirischen Paradigmas wurde von H.-E. TENORTH eröffnet, der die Perspektiven der Wissenschaftsforschung zur Geltung brachte. Er griff in seinem Vortrag auf Ergebnisse empirischer Analysen zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft zurück und wählte für deren Interpretation jene Sprache, die in der Betriebswirtschaftslehre zur Erstellung von Bilanzen und zur Analyse von Produktionsprozessen verwendet wird.

Den Ausgangspunkt bildete eine Darstellung des „Unternehmens“ empirische Erziehungswissenschaft und seiner Produktionsfaktoren. Dabei wurde das Paradigma aus der Gesamtheit der Erziehungswissenschaft als derjenige Unternehmenszweig ausgegrenzt, der Aussagen über Erziehung zu erzeugen sucht, die nicht nur als „erziehungswissenschaftlich“, sondern zugleich auch als „empirisch“ zu qualifizieren sind.

Folgt man einer solchen Abgrenzung, dann lassen sich für die empirische Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik gegenwärtig als Produktionsfaktoren zunächst Personen identifizieren. Sie machen 1990, so die Schätzung, ca. 10% aller im Wissenschaftssystem fest etablierten Erziehungswissenschaftler aus, absolut etwa 120 Personen. Diese Zahl ergibt sich aus wissenschaftstheoretischen Selbstzuschreibungen, die in empirischen Befragungen erhoben wurden (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990); sie läßt sich auch über die Mitgliedschaft in der „Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung“ (AEPF) kontrollieren, die im Januar 1990 161 Mitglieder zählte. Als zweiter Produktionsfaktor wurden Kommunikationsmedien, vor allem Zeitschriften, untersucht. Das ergab den charakteristischen Befund, daß die empirische Erziehungswissenschaft inzwischen über mindestens sechs paradigmaspezifische Zeitschriften verfügt; typisch ist auch, daß fünf dieser Zeitschriften sich an die Psychologie anlehnen, aber nur eine an die Soziologie. Darin spiegelt sich die gegenwärtig vorherrschende Theorieorientierung, aber auch die Tradition der empirischen Pädagogik. An der Wende zum 20. Jahrhundert entstand sie ja in Deutschland und international primär aus dem engen Kontakt mit der Psychologie. Als dritter Produktionsfaktor wurden schließlich institutionelle Orte der Wissensproduktion untersucht. Hier zeigte sich, daß z.Z. an Universitäten innerhalb der Erziehungswissenschaft ein eher geringer Grad der Absicherung dieses Paradigmas, dagegen an Forschungsinstituten, bis hin zu Max-Planck-Instituten, eine durchaus reputierliche Repräsentanz besteht.

Im zweiten Teil des Vortrages wurde die „Produktion“ der empirischen Erziehungswissenschaft vorgestellt, einerseits in einem beschreibenden Zugriff auf Quantitäten, andererseits analysierend, indem das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit geprüft wurde. Für die quantifizierende Übersicht stützte sich der Vortrag auf zwei Quellen, auf eine Analyse des Themenangebots der „Zeitschrift für Pädagogik“ der Jahre 1955-1979 (vgl. TENORTH 1986), sowie auf eine Untersuchung aller erziehungswissenschaftlichen Dissertationen im Zeitraum von 1945-1983 (vgl. MACKE 1990).

Danach bietet sich für die historische Entwicklung und die Repräsentanz der empi-

risch-pädagogischen Forschung das folgende Bild: In der „Zeitschrift für Pädagogik“, gelesen als Indikator für die Wissensproduktion des gesamten Faches, sind bis 1969 allenfalls sporadisch Beiträge erschienen, die dem empirischen Wissenschaftsverständnis explizit entsprechen. Seit 1969 erscheinen hier aber kontinuierlich Abhandlungen, die nach ihren Methoden, theoretischen Referenzen und der Charakteristik ihrer Argumentationsformen der empirischen Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind. Sie machen inzwischen am Gesamtangebot einen Anteil von etwas mehr als 20% aus. Im Zeitverlauf ähnlich haben sich die empirischen Arbeiten bei den Dissertationen entwickelt. Sie sind seit den 1960er Jahren zu beobachten, nehmen allerdings in den 80ern schon wieder ab und erreichen insgesamt einen durchschnittlichen Anteil von 25%. In subdisziplinspezifischer Gewichtung wird der maximale Wert (38,8%) in der Schulpädagogik erreicht, 35,4% zeigt die Heil- und Sonderpädagogik, am Ende der Skala findet sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die aber immerhin noch 11,3 % an Dissertationen aufweisen kann, die nach dem Vorbild des empirischen Paradigmas gearbeitet sind.

Faßt man die Befunde zusammen, dann zeigt sich, daß das empirisch-pädagogische Paradigma innerhalb der Erziehungswissenschaft eindeutig etabliert ist. Kontinuierlich werden Arbeiten veröffentlicht, die seinem Theorie- und Methodenstandard entsprechen, und das Paradigma kann sich auf Ressourcen – Personen, Institutionen und Publikationsmedien – stützen, die seine Stabilität über die Zeit sichern und seine Sichtbarkeit in der Fachöffentlichkeit garantieren.

Schwieriger ist dagegen mit den Indikatoren der empirischen Wissenschaftsforschung die Frage zu beantworten, in welchem Maße die programmatischen Absichten der empirischen Erziehungswissenschaft eingelöst wurden. Im Vortrag wurde diese Frage an drei Indikatoren erörtert: (a) Systembildung, (b) Spezifik für die Erziehungswissenschaft, (c) Verwendung in pädagogischen Handlungskontexten.

Die Befunde waren nicht einheitlich: (a) Ein System empirischer Erziehungswissenschaft, in dem erziehungsphilosophische Reflexion, empirische Forschung und Ansprüche der pädagogischen Praxis konsistent miteinander verknüpft und zu einem Theoriegebäude systematisch ausgebaut worden wären, liegt bis heute nicht vor. (b) Aus der empirischen Forschung sind zwar kontinuierlich Arbeiten veröffentlicht worden, die dem Methodenstandard der empirischen Sozialforschung entsprechen, aber es ist nicht eindeutig zu erweisen, daß dabei auch eine genuine empirische Erziehungswissenschaft ausgearbeitet worden ist; so sind Unterschiede zwischen der psychologischen und soziologischen Forschung über Erziehung und den Analysen der Erziehungswissenschaft kaum zu erkennen. (c) Im Blick auf die Praxis der Pädagogik hat die zunehmende Verfeinerung der empirischen Forschung anscheinend eher konstraintionale Effekte: Je intensiver letztere das Handeln der Pädagogen empirisch forschend begleitet, um so eher scheint sie Ergebnisse zu erzielen, die vor allem neue Forschung inspirieren, zur Orientierung des pädagogischen Akteurs aber nicht unmittelbar beitragen.

Abschließend wurden die Analysen zu der These verdichtet, daß das sichtbar werdende Bild relativ disparater Entwicklungen nicht dazu verleiten darf, die Leistungsfähigkeit des empirischen Paradigmas zu unterschätzen. Mit ihrem Methodenstandard und nach ihrem Theorie- und Theoretikerpotential bietet sie alle Vor-

aussetzungen, in der Analyse der Erziehungswirklichkeit kontinuierlich neue Forschungsergebnisse zu erzeugen; die Ungleichzeitigkeit von Systembildung, empirischer Forschung und der Nutzung der Empirie in der Pädagogik besteht zwar, sie bedeutet aber nicht nur eine Belastung für das Paradigma, sondern eröffnet auch paradigmatische Handlungsmöglichkeiten. Die empirische Erziehungswissenschaft kann im Verzicht auf Synthese und mit der Differenzierung von Theorie, Methode und praktischer Nutzung hohe Flexibilität gegenüber den wechselnden Erwartungen ihrer vielfachen Umwelten gewinnen, die ja von den forschenden Nachbardisziplinen bis zu Politik und Erziehungspraxis reichen, und damit ein Maß an Autonomie erlangen, das anderen Richtungen der Erziehungswissenschaft in ihrer engen Bindung an die Ideologie gesellschaftlicher Akteure zum Schaden für ihre theoretische Leistung nicht selten fehlt.

Paradigmen lassen sich nicht nur nach ihren eigenen, quasi hausgemachten Maßstäben bilanzieren, sondern können auch unter systematischen Gesichtspunkten geprüft werden. Eine solche Prüfung nahm P. VOGEL im zweiten Referat vor, das die zurückliegende Diskussion zwischen Vertretern des empirisch-analytischen Paradigmas und dessen philosophisch-systematischen Kritikern daraufhin untersuchte, welche Erkenntnisfortschritte durch sie befördert worden sind. Im Zentrum der Überlegungen stand jene Kontroverse zwischen empirischer Erziehungswissenschaft und systematischer Pädagogik, die als „Positivismusstreit“ in der Erziehungswissenschaft der späten 60er Jahre begonnen hat und an deren Ergebnissen geklärt werden kann, ob sie zu neuen Problemsichten oder wenigstens Veränderungen in der Formulierung von Problemen geführt hat, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann und die es künftig zu beachten gilt.

Im Einleitungsteil seines Referates erinnerte P. VOGEL daran, daß für die Klärung dieser Frage zwei Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung sind. So haben sich, auch wenn die Kontroverse zwischen empirisch-analytischer und systematisch-philosophischer Pädagogik bis heute fortbesteht, die Aussichten auf einen durch sie zu fördernden Ertrag insofern geändert, als die Rezeption der von Kuhn u.a. im Rahmen der analytischen Philosophie entwickelten Konzeption zur Analyse von „Paradigmenwandel“ dazu führte, daß die Ansprüche der jeweils eigenen wissenschaftstheoretischen Option heute auf beiden Seiten relativiert werden können. Hinzu kommt, daß auch die Differenz von Programm und Wissenschaftspraxis inzwischen immer mehr beachtet wird. So bestehen beispielsweise zwischen dem metatheoretischen Programm des empirisch-analytischen Paradigmas, wie es vor allem von W. BREZINKA vertreten wurde, und der Behandlung metatheoretischer Probleme in der Praxis der pädagogisch-empirischen Forschung und Theoriebildung beträchtliche Differenzen, die für eine Beurteilung des sog. Positivismusstreit von weitreichender Bedeutung sind. Die von P. VOGEL vertretene Hauptthese seiner Bilanzierung lautete, sowohl innerhalb des empirisch-analytischen Paradigmas als auch innerhalb der systematischen Pädagogik sei es in den letzten Jahren gelungen, für wesentliche Kontroverspunkte komplementäre Problemdefinitionen zu formulieren.

Diese These wurde für zwei Streitpunkte aus der Positivismus-Debatte, für das Problem der Rolle des Subjekts (a) und die Frage der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft (b) weiter ausgeführt.

(a) Die dem Begriff des Subjekts verpflichtete philosophische Kritik des empirisch-analytischen Paradigmas wandte gegen dieses insbesondere ein, daß in ihm die zu Erziehenden nur als Objekte technologischer Manipulation in den Blick kommen. Diese Kritik führte innerhalb der systematischen Pädagogik zu dem Problem, daß letztlich jeder erfahrungswissenschaftlich-kausalanalytische Zugriff auf Erziehungswirklichkeit desavouiert wurde. Versuche, kausalanalytische Methodologie und subjekttheoretische pädagogische Fragestellungen zu integrieren und auf diese Weise einen empirischen Zugang zur Erziehungswirklichkeit zu begründen, gerieten in so nicht auflösbare Aporien, die sich insbesondere auf ihre theoretischen Menschenbildannahmen bezogen. So macht es beispielsweise wenig Sinn, den Zögling im empirischen Teil der Theorie als ein Produkt determinierender Umweltfaktoren zu beschreiben und ihn gleichzeitig im praktisch-programmatischen Teil theoretischer Pädagogik als ein autonomes, verantwortliches Subjekt einzuführen, das im Prozeß pädagogischer Interaktion nur hinsichtlich seiner Vernunftfähigkeit in Anspruch zu nehmen ist. Vor dem Hintergrund dieser Aporie interpretierte P. VOGEL die derzeitigen Bemühungen um eine „andere“, interpretative und qualitative Empirie als Anstrengungen auf dem Weg zu einer Methodologie, deren empirische Subjektannahmen verträglich sind mit den von der systematischen Pädagogik ausgearbeiteten Vorstellungen eines intentionalen und reflexiven Subjekts. Das Bemerkenswerte an dieser Entwicklung ist, daß sie, bei ansonsten unveränderter Programmatik, auf eine komplementäre Problematik verweist, die sich sowohl im Bereich empirischer Unterrichts- und Sozialisationsforschung als auch im Bereich systematischer Pädagogik zeigt. Während die systematische Pädagogik, traditionell subjektphilosophisch orientiert, nach einer empirischen Methodologie sucht, deren Grundannahmen mit dem Modell des intentionalen Subjekts verträglich sind, wird im empirisch-analytischen Paradigma, das traditionell-kausalanalytisch orientiert ist, nach einem Subjektmodell gesucht, das eine Integration subjekttheoretischer Elemente ermöglicht, ohne der Logik empirischer Forschung zu widersprechen.

(b) Eine vergleichbare Entwicklung zeichnet sich auch für den zweiten Streitpunkt ab. Auch wenn systematische Pädagogik und empirisch-analytisches Paradigma weiterhin hinsichtlich des von der Pädagogik immer wieder erhobenen Anspruchs, praktische Wissenschaft zu sein, divergieren, lassen sich doch einerseits eine Aufnahme handlungstheoretischer Elemente in empirische Theorien und andererseits Versuche, im Rahmen systematischer Pädagogik zwischen unterschiedlichen Wissensformen zu unterscheiden, ausmachen. Auch hier ist eine komplementäre Problementwicklung insofern zu konstatieren, als die Differenz zwischen empirischen und praktischen Theoriebestandteilen zwar nicht aufgehoben, deren Verhältnis aber in beiden Lagern einer neuen theoretischen Bewertung unterzogen wird.

Die zweite These im Referat von P. VOGEL lautete, daß die skizzierte Theorieentwicklung weniger ein Ergebnis von Verständigung oder Aufnahme von Argumenten der Gegenseite als vielmehr ein Resultat der jeweils internen Theorieentwicklung sei. Vorausgesetzt, daß beide Seiten die inzwischen eingetretene Entwicklung zur Kenntnis nehmen, müsse eine neu aufzunehmende Positivismus-Diskussion heute ganz anders als in den 60er und 70er Jahren verlaufen. Was aber die systematische Pädagogik betrifft, so sei es an der Zeit, anstelle der alten oft polemischen Argumente nun die theoretischen Konsequenzen zu ziehen. Zwar mit umgekehrtem Vor-

zeichen, ansonsten aber durchaus vergleichbar der von H.-E. TENORTH für das empirisch-analytische Paradigma ausgewiesenen Bilanz, verfolgt auch die systematische Pädagogik mit ihrem Anspruch, als praktische Wissenschaft in einem pädagogisch-moralischen Grundgedankengang konstituiert zu sein und Aussagen über pädagogische Erfahrungen formulieren zu können, die Handlungsempfehlungen für pädagogische Praxis enthalten, ein Programm, das sie in der Praxis ihrer Theoriearbeit nicht einzulösen vermag.

2. Zur Diskussion des hermeneutisch-interpretativen Paradigmas

In seinem einleitenden Referat vertrat J. OELKERS die These, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht an das Hermeneutik-Problem der Geisteswissenschaften in der Nachfolge DILTHEYS anknüpfte, sondern sich aus einer anderen Denkfigur DILTHEYS entwickelte, nämlich aus der Relation von „subjektivem“ und „objektivem“ Geist, welche für das Konzept der *Kulturpädagogik* maßgeblich wurde. Deren zentrale Idee ist es, Erziehung und Bildung als *Initiation*, also nicht einfach, wie in der HERABRT-Schule, als personale „Einwirkung“, auch nicht, wie in der Reformpädagogik, als „Entwicklung“, sondern als *Prozeß* zu begreifen, in dem sich je nach kulturellem Rahmen innere Dispositionen bilden, ohne abschließend oder ein für allemal festgelegt zu werden. Vergleicht man diesen theoretischen Befund mit den praktisch-moralischen Zielsetzungen, die natürlich auch die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertreten haben, so muß man feststellen, daß die Kulturpädagogik die *Verzeitlichung* der Erziehung als einen im Kern paradoxen Zusammenhang gedacht hat.

Ausgangspunkt für das Theorieprogramm der Kulturpädagogik war das Historismusproblem des 19. Jahrhunderts. Wie die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik darauf programmatisch reagierten, läßt sich beispielhaft an EDUARD SPRANGERS Berliner Antrittsvorlesung von 1910 und an HERMAN NOHLs Habilitationsvortrag von 1908 zeigen. Beide führen zur Abwehr des historistischen Relativismus ein Konzept ein, das von der *Strukturierung* geschichtlicher Erfahrung in der Zeit ausgeht, also DILTHEYS Theorie des „objektiven Geistes“ verpflichtet ist. Unter der Voraussetzung der Dauer von Strukturen im Wandel von Erleben und Bewußtsein erscheint Erziehung als möglich, und damit zugleich ihre Theorie. Sie befaßt sich damit zu erklären, wie Individuen in kulturelle Objektivationen initiiert werden und sich auf diese Weise „bilden“. *Bildung* ist nicht mehr abschließende, sondern immer nur vorläufige Formung, wenigstens wenn man das Grundtheorem der Kulturpädagogik ernstnimmt.

Rezeptionsgeschichtlich konnte sich eine solche Beachtung nicht durchsetzen; zumindest war sie nicht sehr erfolgreich. Die relative Nichtbeachtung des Theoriekerns der Kulturpädagogik läßt sich aus der Dominanz wissenschaftstheoretischer Fragestellungen nach 1960 erklären, wie sie sich nach dem Tode der führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einstellte. In diesem Zusammenhang ist von einem Paradigmenwechsel die Rede gewesen, der aber eher der Einführung eines neuen Klassifikationsschemas gleichkam, als wirklich zu neuen

theoretischen Programmen nötigte. Im Zuge der Rezeption von HABERMAS' Metatheorie der Wissenschaften, in denen „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ gar nicht berücksichtigt wurde, schien jedenfalls eine Überführung von Problemen der Erziehungstheorie in solche der Ideologiekritik und Therapie möglich zu sein. Wenigstens kam die Diskussion nicht auf die Ansätze der Kulturpädagogik zurück und war damit auch außerstande, deren Potential zu beurteilen.

Kulturpädagogische Theorie ist niemals nur konstruktiv, wie THEODOR LITT angenommen hat. Nimmt man die Grundfigur der Verzeitlichung ernst, dann lassen sich auch destruktive Folgerungen ziehen, die nicht die Theorie selbst, wohl aber ihre Anwendung betreffen. Zielsetzungen, wie sie etwa noch HERMAN NOHL als *Emanzipation* beschrieben und auf einen steuerbaren Prozeß bezogen hat, lassen sich von einer Theorie, die mit Verzeitlichung rechnet, nicht mehr so denken, als seien sie auf geradem Wege zu verwirklichen. Die ganze Weg-Metaphorik der pädagogischen Sprache wird in dieser Wendung des Erziehungsproblems fraglich und damit zugleich die Sicherheit pädagogischer Utopien. Kulturpädagogik meint mehr, nämlich zugleich auch die Idee, daß sich die Kultur selbst nur durch Erziehung fortsetzen lasse. Bezogen auf die Frage der Erziehung von *Personen* impliziert gerade die These der Initiation den Gedanken der Selbstformung und damit eine innere Grenze jeder pädagogischen Zielvision. Verallgemeinert besagt dies, daß kulturpädagogische Theorie Ordnung und Kontingenz gleichermaßen denken muß. Wahrscheinlich ist sie deswegen in der hochmoralischen und praktisch immer *positiv* gestimmten geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht wirklich weiterentwickelt und auf ihre negativen Folgen für die pädagogische Ambition hin untersucht worden.

Die Idee, daß der pädagogische Prozeß weder als Ausbildung von „Anlagen“ noch als Einwirkung auf „Dispositionen“ angemessen vorgestellt werden kann, also weder „natürlich“ noch „technisch“, sondern als *Initiation* zu verstehen ist, war im ganzen 19. Jahrhundert nicht vorbereitet und läßt sich auch nicht als Konzept der „Deutschen Bewegung“, wenigstens nicht im Sinne einer Kulturpädagogik, nachweisen. Insofern war diese Idee originell. Sie überwindet, trotz aller Theorie-Praxis-Harmonie in den Lehrerkonzepten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Theoriebildung rein aus der Perspektive des handelnden Erziehers. Grundlegend für sie ist vielmehr eine *Differenzannahme*, und wie immer die Relationen zwischen Subjekt und Objekt beschrieben werden mögen, kulturpädagogische Theorie selbst ist nicht zwingend positiv.

Das Referat von J. OELKERS mündete in die folgende Bilanz und die sich an diese anschließende Feststellung: Da weiterhin sogenannte natürliche und technische Erziehungstheorien, und dies nicht nur in der populären Diskussion, im Gebrauch sind, ließe sich das Potential der Kulturpädagogik zunächst einmal kritisch nutzen. Die kulturpädagogische Fragestellung macht deutlich, warum ein Erbe des 18. und 19. Jahrhunderts zurecht außer Kraft gesetzt wurde; im Rückblick auf dieses stellte die geisteswissenschaftliche Pädagogik tatsächlich eine Modernisierung dar, auch wenn ihre Sprache dies oft nicht erkennen läßt. Das Potential kulturpädagogischer Theoriebildung ist jedoch nur unzureichend bearbeitet worden, kann aber in seinem Theoriekern beschrieben werden. In der skizzierten kulturpädagogischen Umschrift stellen Erziehung und Bildung ein Programm dar, das nicht durch Hermene-

neutik zu ersetzen ist, obwohl in ihm eine hermeneutische Grundeinsicht gleichwohl vorausgesetzt bleibt, diejenige nämlich, daß Verstehen – also auch das Verstehen des Verstehens oder der Prozeß der Bildung – zirkulär verläuft. Die Erfahrung des Verstehens hat DILTHEY, und zwar in der Nachfolge SCHLEIERMACHERS, auf den kulturellen Prozeß insgesamt ausgedehnt und damit der pädagogischen Theorie Perspektiven eröffnet, die Erziehung und Bildung über den Horizont eines „pädagogischen Bezugs“ hinausführen. Von ihnen her wird denkbar, daß es sich auch hier um Erfahrungen handelt, die unabhängig von handelnden Erzieherpersonen realisiert werden. Das setzt, im Prinzip, eine ganze Tradition außer Kraft und eröffnet Anschlüsse an heutige Theoriediskussionen.

Damit sind keine normativen Probleme gelöst, und nicht zufällig entsteht im Umkreis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch keine *pädagogische Ethik*. Aber ein Modellproblem ist besser gefaßt, nämlich wie Erziehung und Bildung theoretisch konzipiert werden müssen, damit überhaupt so etwas wie „Pädagogik“ Gestalt annimmt. Diese kann nicht mehr, wie im 18. Jahrhundert, als Anthropologie behauptet werden, auch nicht als Lehre vom „Höchsten Gut“ und auch nicht als „Teleologie“ oder als „natürliche Entwicklung“, wie es zuletzt heute wieder in der Reformpädagogik geschieht. Sehr viel andere Wege als die, die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angedeutet wurden, gibt es dann freilich nicht.

Im zweiten Teil des Symposions zeichnete sich eine ähnlich weitreichend Affinität in der Fragestellung, wie sie für die Referate von H.-E. TENORTH und P. VOGEL festzustellen war, nicht ab. Gleichwohl gab es auch hier Anschlußpunkte, z.B. denjenigen, daß auch das zweite Referat seinen Gegenstand, nämlich die Rezeption qualitativer Verfahren, nicht vorrangig in Anknüpfung an die hermeneutische Tradition der Erziehungswissenschaft erörterte, sondern von dieser abgrenzte. Die gegenwärtige Rezeption qualitativer Verfahren wurde im Referat von E. KÖNIG der Tradition des „interpretativen Paradigmas“ zugeordnet, wie es im Anschluß an Arbeiten von SCHÜTZ, BLUMER, CICOUREL und WILSON begründet worden ist.

E. KÖNIG führte aus, daß das interpretative Paradigma angemessen weder als eine Rückkehr zur Hermeneutik, noch als eine Alternative zu dieser begriffen werden kann. Wissenschaftshistorisch gesehen handelt es sich bei Hermeneutik und interpretativem Paradigma vielmehr um unterschiedliche Theoriestränge, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen, deren Entwicklung über große Strecken unabhängig voneinander verlaufen ist, zuletzt aber, so in der neueren Diskussion, zunehmend auch Berührungspunkte deutlich werden läßt.

Verbunden sind beide durch ein gemeinsames Anliegen der unterschiedlichen Theoriestränge, denen sie angehören. Anliegen DILTHEYS war es, in Abgrenzung zum Paradigma der Naturwissenschaften eine wissenschaftstheoretische Grundlegung der Geisteswissenschaften zu entwickeln. Anliegen des interpretativen Paradigmas unserer Tage ist es, die Sozialwissenschaften in Abhebung von den Naturwissenschaften grundzulegen. Für WILSON, der 1973 den Begriff „interpretatives Paradigma“ eingeführt hat, steht das interpretative Paradigma in Gegensatz zur vorherrschenden methodologischen Position einer zeitgenössischen Soziologie, die „Handlungsmuster ... nach dem deduktiven Erklärungsmodell der Naturwissenschaften zu analysieren“ sucht (WILSON 1973, S.54).

Die Unterschiede zwischen Hermeneutik und interpretativem Paradigma beziehen sich zunächst auf die forschungsmethodische Umsetzung dieses Programms. Zwar kann auch die hermeneutische Tradition umfangreiche methodische Ansätze im Bereich der Textinterpretation aufweisen, sie hat jedoch keine eigene Forschungsmethodik für eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit entwickelt. Auch das interpretative Paradigma stand zunächst wissenschaftsmethodischen Überlegungen kritisch gegenüber, wie sich beispielsweise an der auf seinem Boden entwickelten Konversationsanalyse verdeutlichen läßt. Die neuere Entwicklung dieses Paradigmas ist jedoch dadurch gekennzeichnet, daß besonderer Wert auf die Entwicklung von Forschungsmethoden gelegt wird. Die in der Tradition des interpretativen Paradigmas entstandene qualitative Sozialforschung stellt heute eine Forschungsmethodik mit unterschiedlichen Konzepten dar (narrative Interviewverfahren, Methoden Lauten Denkens, Netz- bzw. Konstrukt-Interviews, Strukturlegetests usw.). Der stärkeren Betonung forschungsmethodischer Fragen korrespondiert eine Schwächung der ursprünglich wissenschaftstheoretischen Fundierung. Qualitative Forschungsmethoden haben derzeit eher den Status pragmatisch entwickelter Instrumente, die im Kontext unterschiedlicher Fragestellungen und wissenschaftstheoretischer Konzeptionen, angefangen von klassischen empirischen Konzepten bis hin zur interpretativen Analyse von Beratungssituationen, entwickelt wurden. Erst sekundär wird auch für die Legitimation von Forschungsmethoden der Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Fundierungen wichtig, was wiederum gegenwärtig dazu führt, daß gerade neuere Veröffentlichungen zur qualitativen Forschung zunehmend auch auf die Tradition von DILTHEY zurückgreifen.

Hermeneutik und interpretatives Paradigma unterscheiden sich ferner auch hinsichtlich ihres Theorie-Praxis-Verständnisses. Während Hermeneutik im Anschluß an DILTHEY sich insbesondere innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stets im Gegensatz zu Auffassungen von einer wertfreien Wissenschaft befand, begreift sich das interpretative Paradigma als wertfrei. Für SCHÜTZ liegt in der Wertfreiheitsthese eine der großen Leistungen MAX WEBERS. In Abhebung zu einem „wertenden Standpunkt“ sieht er die „vornehmste Aufgabe“ der Sozialwissenschaften darin, die „Welt der sozialen Tatsachen selbst unvoreingenommen zu erfassen“ (1974, S.12). Implizit hält sich diese Auffassung auch in der heutigen qualitativen Sozialforschung durch. Qualitative Untersuchungsverfahren werden als deskriptive Verfahren eingesetzt, die subjektive Theorien, Lebenslaufstrukturen usw. zu erfassen suchen, diese aber nicht – jedenfalls nicht innerhalb des eigenen theoretischen und forschungsmethodischen Rahmens – in praktisches Handeln umsetzen.

Im letzten Teil seines Referates markierte E. KÖNIG den Punkt, an dem die wissenschaftstheoretische Reflexion und Rezeption qualitativer Forschung in der Pädagogik weiterzuführen ist. Da sich Erziehungswissenschaft stets auch als eine praktische Disziplin verstanden hat und da hermeneutische Fragen mit bildungstheoretischen im engen Zusammenhang stehen, sei zu fragen, wie die Umsetzung des interpretativen Paradigmas bzw. der qualitativen Forschung in eine Bildungstheorie theoretisch und praktisch erfolgen könne, welche Partei ergreift für die Mündigkeit des Individuums.

3. *Zur Diskussion über Kritische Theorie als Paradigma*

Die beiden Referate zum dritten Teil des Symposions machten auf eine noch ausstehende Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik sowie die sich aus einer solchen Rezeption ergebenden Möglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung aufmerksam. A. SCHÄFER ging bei seinen Überlegungen davon aus, daß die unvollständige und oberflächliche Rezeption Kritischer Theorie nach dem eigenen Urteil auf bestimmte pädagogische Orientierungsmuster zurückzuführen ist, z.B. auf Vorstellungen von der Notwendigkeit positiver Praxisanweisungen, die in der Gefahr stehen, jeden kritischen Impuls aufzuheben. Aus der Sicht pädagogischer Theoriebildung impliziert eine solche Kritik zunächst einmal, und hierin könnte ein vereinheitlichender Bezugspunkt der in sich durchaus differenten Rezeptionen liegen, daß von einer gewissen Affinität der Problemstellungen pädagogischer und Kritischer Theorie auszugehen ist, ohne welche weder die (wenn auch nur) selektive Rezeption noch die Kritik an dieser sinnvoll wäre (a). Diese Voraussetzung bedeutet darüber hinaus, daß die sich verkürzt auf Kritische Theorie berufende Pädagogik als eine Wahrerin pädagogischer Theorietraditionen anzusehen ist, die weder die Möglichkeiten einer Rezeption Kritischer Theorie noch deren Relevanz für eine Veränderung des traditionell-kritischen Problemhorizontes der Pädagogik ausgeschöpft hat (b).

(a) Im ersten Teil seines Referats zeigte A. SCHÄFER auf, wie die neuzeitliche Pädagogik das bürgerliche Emanzipationsprogramm in individualisierter Form übernahm und hieraus sowohl ihren institutions- wie selbstkritischen Charakter, zugleich freilich auch ihre Ohnmacht hinsichtlich positiver Gestaltungsmöglichkeiten entwickelte. Den Maßstab pädagogischer Entwürfe gegen etablierte pädagogische Prozesse und Intentionen auf die Möglichkeit autonomer Subjektivität zu gründen, war von Anfang an mit dem Problem verbunden, daß pädagogische Kritik einen Maßstab beanspruchen mußte, der einerseits real als nicht vorhanden festgestellt, andererseits aber als pädagogisch realisierbar postuliert wurde. Dabei beanspruchte pädagogische Theorie als Kritik, selber schon von diesem Standpunkt aus zu reflektieren. Aus diesem Begründungsdilemma, das sich auch erkenntnistheoretisch ausweisen ließe, hat ROUSSEAU, hierin paradigmatisch für die pädagogische Theorietradition, einen pädagogischen Ausweg gewählt. Im „Emile“ beansprucht er nicht nur, die „empirische“ Möglichkeit einer pädagogisch zu verantwortenden Konstitution des Vernunftsubjekts vorzuführen, sondern zugleich die Voraussetzungen für eine solche Perspektive, also die Möglichkeit des kritisch-theoretischen Standpunkts selbst, mitzubegründen.

Die unterstellte Einheit und wechselseitige Bezogenheit von Kritik und Programm hatte Folgen für die pädagogische Theorietradition. Da jede pädagogische Theorie eben diese Einheit immer wieder neu konstituieren mußte, führte der beanspruchte Zusammenhang von kategorialer Gegenstandsbestimmung und Selbstbegründung der theoretischen Perspektive zu einer permanenten Begründungskrise der Pädagogik als Wissenschaft. Die Verpflichtung der Kritik auf eine Ermöglichung des Vernunftsubjekts führte zudem in Paradoxien hinsichtlich des Verständnisses pädagogischen Wirkens und der Reklamation von Verantwortung für Nicht-Verantwortba-

res. Beides wiederum verweist auf das Problem der Indikation pädagogischer Wirklichkeiten.

Dem aufgezeigten Konstitutionsproblem pädagogischer Theorie einschließlich seiner Zurückführung auf deren kritischen Charakter sprach A. SCHÄFER eine zweifache Bedeutung zu. Die Auseinandersetzung mit dem Fundierungsproblem sei nicht nur von theoretischer Relevanz für die Aufklärung über den realen und disziplin-konstitutiven Zusammenhang von Aufgabenzuweisungen und Scheitern, sondern auch praktisch bedeutsam, weil auf diese Weise vermittelt über eine Dialektik des Scheiterns die Perspektive eines vernünftigen Subjekts in vernünftigen Verhältnissen immerhin noch reklamiert werden könne.

(b) Im zweiten Teil seines Referats zeigte A. SCHÄFER auf, in welchem Sinne die (ältere) Kritische Theorie ihren Ausgangspunkt gerade von der Relativierung der Möglichkeit einer Kritik nahm, die selbst dem Kritisierten nicht unterliegt. Vor allem in ihrer Weiterentwicklung durch ADORNO habe Kritische Theorie die Möglichkeit einer Kritik reflektiert, die ihrem eigenen Maßstab mißtraut und sich nicht mehr in der Lage sieht, positive Orientierungen zu vermitteln, auch nicht solche eines Aufweises der empirischen Möglichkeit eines in pädagogisch verantworteten Bildungsprozessen sich bildenden Vernunftsubjekts. Was dann noch bleibe, sei die Orientierung an der Nicht-Identität von Gegenstand und Begriff und eine Kritik an allen Versuchen, die Identität in technologisch-präformierter Begrifflichkeit behaupten. Eine solche Perspektive aber schließt die Unmöglichkeit einer endgültigen Begründung der kritischen Position ein. Ganz in diesem Sinne erläutert ADORNO das Verfahren der bestimmten Negation als Exemplum eines Bildungsprozesses, der über sein Gelingen nicht verfügt. Bildung meint nun nicht mehr die über „geistige Erfahrung“ vermittelte Konstitution eines Vernunftsubjekts, sondern das Bemühen um die Klärung der Voraussetzungen und Möglichkeiten einer Erfahrungsfähigkeit, die sich aus der bestimmten Einsicht in die Bedingungen des Scheiterns der traditionellen pädagogischen Bildungsidee allererst ergibt.

Im letzten Teil seines Referates präziserte A. SCHÄFER die eingangs formulierte These, in dem er ausführte, daß die von Adorno erreichte Selbstproblematisierung von Kritik und die in ihr errungene Möglichkeit, Gegenstandsbestimmung und Selbstbegründung voneinander zu unterscheiden und von überzogenen Geltungsansprüchen freizuhalten, in der pädagogischen Theorie bisher nicht rezipiert worden ist, weil deren Rezeption an Habermas anknüpfte, dessen Theorie fundierender Erkenntnisinteressen eine Beruhigung vor den Irritationen der Kritik versprach.

Auch im zweiten Referat des dritten Teils des Symposium stand die Vermittlungsproblematik von Kritik und Positivität im Zentrum. H. PEUKERT leitete seinen Vortrag mit der Feststellung ein, daß heute selbst der, der die in ihrer Wirkungsgeschichte fast zur Formel erstarrte Wendung „Erziehung nach Auschwitz“ gebraucht, unweigerlich in die Gefahr gerät, auf Kosten der Opfer eines ungeheuerlichen Vorgangs Relevanz für die eigenen Überlegungen zu beanspruchen.

Auch im zweiten Referat des dritten Teils des Symposium standen die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft mit der klassischen Kritischen Theorie im Mit-

telpunkt. H. PEUKERT ging in seinem Referat von der Frage aus, ob nicht bestimmte katastrophische Erfahrungen in unserem Jahrhundert, für deren Extrem symbolisch der Name Auschwitz steht, einen epochalen Einschnitt bedeuten, der sowohl die Kritische Theorie wie die Erziehungswissenschaft vor Fragen stellt, die sie noch nicht gelöst haben und die mit traditionellen Mitteln nicht lösbar sind.

Wer heute die in ihrer Wirkungsgeschichte zur Formel erstarrte Wendung TH. W. ADORNOS „Erziehung nach Auschwitz“ verwendet, gerät in den Verdacht, auf Kosten der Opfer ungeheuerlicher Verbrechen Relevanz für seine Überlegungen oder sein Tun zu beanspruchen und die Opfer zu instrumentalisieren. Aber es ist eine elementare Erfahrung, die durch den sogenannten Historikerstreit nur bestätigt wurde, daß Auschwitz desto ungeheuerlicher erscheint, je ferner es uns zeitlich rückt. Die Maschinerie des Tötens in den Lagern, die soziale und psychische Strukturen zerstörte und schließlich Menschen in Rohmaterial verwandelte, muß als eine so grundlegende Negation all dessen gelten, was uns überhaupt zu lebendigen, bewußten, fühlenden, verstehenden und sozial handelnden Wesen macht, daß unser Wirklichkeitsverständnis zusammenzubrechen droht, wenn wir uns auf diese Erfahrung einlassen. Vielleicht ist nur eine Analyse des Scheiterns unseres Verstehens eine mögliche Form des Zugangs zu dem, was geschehen ist.

Daß dieser Angriff auf die soziale Konstitution menschlicher Existenz und menschlichen Bewußtseins systematisch und konsequent bis zum vernichtenden Ende durchgeführt wurde, macht Auschwitz zu einem epochalen Ereignis, mit dem geschichtlich eine Schwelle überschritten worden ist. Der epochale, quasi transzendente Rang eines solchen Ereignisses zeigt sich darin, daß mit ihm die Kategorien der Erfassung von Wirklichkeit sich als unzureichend erweisen.

PEUKERT ging davon aus, daß es diese Erfahrung war, welche die Geschichte der Kritischen Theorie zunehmend bestimmte, und daß ihre Versuche, dieser Erfahrung gerecht zu werden, denkerische Folgen hatte, die es der Erziehungswissenschaft erschwerten, die Kritische Theorie zu „rezipieren“. Aus seiner Sicht muß das Kriterium der Beurteilung des Verhältnisses von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft die Frage sein, ob von beiden die Herausforderungen einer krisenhaften historischen Situation auch methodologisch adäquat wahrgenommen werden. Es geht also um das *Verhältnis von gesellschaftlicher Krisenanalyse und pädagogischer Grundlagenforschung*.

Wenn man überhaupt von einem Paradigma der ersten Phase der Kritischen Theorie sprechen will, dann lag es in einer Verbindung von kritischer Gesellschaftstheorie, analytischer Psychologie und dialektischer Philosophie, also durchaus in der Tradition jener "Hermeneutik des Verdachts", von der Paul Ricoeur später gesprochen hat und die für ihn durch Marx, Nietzsche und Freud begründet ist. In dieser Hermeneutik des Verdachts werden nicht nur empirische Hypothesen und die begrifflichen und logischen Mittel ihrer Bildung, wird nicht nur das unvermeidliche Vorverständnis im hermeneutischen Zirkel von Interpretationsprozessen in Frage gestellt, sondern das eigene Bewußtsein und seine Genese geraten unter Verdacht. Aber gerade dadurch sollte in der ersten Phase der Kritischen Theorie ein umfassenderer Begriff von Bewußtsein und Vernunft sowie das Konzept einer transfor-

matorischen Praxis gewonnen werden, die gesellschaftliche und psychische Mechanismen zu durchbrechen und diese Vernunft zu realisieren erlaubte.

Unter dem Eindruck des Zweiten Weltkrieges und des beginnenden Holocaust verlor dieses Programm jedoch seine Überzeugungskraft. Der Verdacht richtete sich nun gegen den Begriff von Aufklärung und Vernunft selbst. Vernunft gilt als das Vermögen, sich aus einem Naturzusammenhang zu lösen, zu ihm in Distanz zu treten und dadurch autonom zu werden. Diese Fähigkeit zur Distanzierung enthält jedoch zugleich die Möglichkeit, Natur, andere Menschen und schließlich sich selbst in das Objekt von Herrschaft zu verwandeln. Die auf Emanzipation und Autonomie zielende Vernunft wird dadurch selbstwidersprüchlich.

Es ist diese Sicht, aus der Auschwitz als Endpunkt einer verhängnisvollen Entwicklung der menschlichen Kultur insgesamt erscheinen konnte: die Verwandlung von Menschen in Material durch Perversion von Vernunft zum Herrschaftsinstrument.

Die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft, Thesen der Kritischen Theorie aufzunehmen, sah PEUKERT auch darin begründet, daß die Theoretiker der Kritischen Theorie unter einer äußersten Grenzerfahrung verstärkt auf jüdische Traditionen zurückgriffen, deren Anwalt vor allem WALTER BENJAMIN war. Für ihn – wie dann für ADORNO, MARCUSE und HORKHEIMER – war es angesichts einer katastrophischen Geschichte gerade die subversive, für das eingespielte Bewußtsein gefährliche Erinnerung an das Zerstörte, Vernichtete, an die Toten, die eine einlinige, durch Machtsteigerung gekennzeichnete Fortschrittsgeschichte unterbricht und eine anderes Verhältnis zu Zeit und Geschichte und damit zur Natur, zu sich und zu anderen ermöglicht. Eine proleptische Solidarität mit zukünftigen Generationen ist nicht möglich ohne anamnetische Solidarität mit den Toten.

Man wird nicht behaupten können, daß die Vertreter der ersten Generation der Kritischen Theorie ein in allen Dimensionen ausgearbeitetes Konzept vorgelegt hätten. Vielleicht ist dies ein Grund, warum in der Pädagogik weder BENJAMINS geschichtsphilosophische Thesen noch ADORNOS Negative Dialektik oder seine Ästhetik wirklich präsent sind.

Vor welche Fragen ist die Pädagogik angesichts der Erfahrung von Auschwitz und angesichts der Anstrengungen der Kritischen Theorie gestellt, wenn sie nicht nur eine von anderen Wissenschaften abhängige Rezeptionswissenschaft oder eine nur auf kurzfristige Praxisanforderungen reagierende Rezeptwissenschaft sein will, sondern eine fundamentale, im interdisziplinären Gespräch bedeutsame, sich ihrer eigenen Grundlagen vergewissernde Humanwissenschaft?

PEUKERT nannte vor allem drei Fragen.

(1) Wenn tatsächlich Auschwitz jene Tiefenschicht „der Solidarität zwischen allem, was Menschenantlitz trägt“ (J. HABERMAS) betrifft, ist es eine vorrangige Aufgabe, die Strukturen und Voraussetzungen einer kommunikativen Welt zu untersuchen, in der Menschen mit unantastbarer Würde nicht nur gemeinsam leben, sondern aufwachsen und überhaupt zu eigenem Bewußtsein aufwachen können. Die Leistung von Sprache – und das gehört zu den zentralen Einsichten der pädagogischen Tradition seit SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT – ist es, dem einzelnen gerade im Vorgang der Verständigung in einem universalen Horizont die unverwechselbare

Individualität auf kreative Weise zuzugestehen und zuzusprechen. Intersubjektive Kreativität in einer nicht begrenzbaren, universalen Solidarität wäre normatives Grundprinzip eines solchen Handelns. Die Aufgabe, die sich in Zukunft mit wachsender Dringlichkeit stellen wird, ist ja wohl gerade, in einer fragmentierenden und singularisierenden multikulturellen Gesellschaft nach der Auflösung traditionaler Lebensformen auf einem neuen Niveau kommunikative Verhältnisse zu rekonstruieren, die Individuen stärken und widerstandsfähig gegen totalitäre Vereinnahmung machen.

(2) Diese Aufgabe darf freilich nicht in naiver Weise auf einen Bereich intimer Interaktion beschränkt werden. Die Entstehung moderner Gesellschaften bringt die Ausbildung von Handlungssystemen mit sich, die durch Steigerungssphänomene, vor allem durch Tendenzen zur Machtsteigerung, beherrscht sind. Die Erscheinungsform von Macht in ihnen ist die sich steigernde Konkurrenz von Machtsteigerungssystemen im politisch-militärischen, im ökonomischen und im – von Medien bestimmten – kulturellen Bereich. Das Grundproblem unserer seit langem sich abzeichnenden geschichtlichen Lage scheint zu sein, daß diese Steigungsmechanismen kaum mehr beherrschbar sind und mit ihren Rückwirkungen zur Selbstzerstörung zu führen drohen. Diese Situation verlangt – neben anderen fundamentalen Veränderungen – nach einer Bildungstheorie, die nach den notwendigen Handlungskompetenzen und der möglichen Identität von Individuen in einer dramatisch sich verändernden geschichtlichen Lage fragt.

(3) Dann stellt sich aber auch die Frage nach dem Status und dem Charakter erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und professionellen pädagogischen Wissens. Wie muß die Art von kritischer kommunikativer Rationalität bestimmt und in Bildungsinstitutionen verankert werden, die eine Instrumentalisierung wissenschaftlichen Wissens für ideologische Systeme verhindert, die vielmehr eine professionelle und persönliche Identität ermöglicht, in der wissenschaftliche, soziale und biographische Reflexivität integriert sind, und die zum Widerstand fähig ist, weil zur Grundstruktur der sie begründenden Rationalität eine Ethik universaler Solidarität konstitutiv gehört? Es könnte sein, daß wir auf solche Fragen nur Antwort finden werden, wenn wir Traditionen wie die der Kritischen Theorie und damit auch ein Stück jüdischen Denkens nicht aus unserer Weise des Denkens ausschließen.

4. Paradigmendiskussion und pädagogischer Grundgedanke

Der letzte Teil des Symposions war der Frage gewidmet, welchen Beitrag die Paradigmendiskussion zur Klärung pädagogischen Denkens und Handelns erbracht habe oder erbringen könne und ob sich ein pädagogischer Grundgedanke überhaupt paradigmatisch fundieren und ausweisen lasse.

U. HERRMANN behandelte in seinem Vortrag drei Fragen: (a) Handelt es sich streng genommen überhaupt bei der in den vorausgegangenen drei Abschnitten des Symposions behandelten Ansätzen um einen Wechsel von Paradigmen oder um den Pro-

zeß einer Differenzierung komplementärer Konzeptualisierungen zur Erforschung und Interpretation der Erziehungswirklichkeit? (b) Hat dieser Prozeß zur disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft beigetragen oder wurde die disziplinäre Matrix der Erziehungswissenschaft in seinem Verlauf eher diffus? (c) Läßt sich – der Absicht einer Bilanzierung folgend – hinsichtlich der Ersetzung von „Pädagogik“ durch „Erziehungswissenschaft“ eine Gewinn- und Verlust-Rechnung eröffnen? Was folgt daraus für die Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft?

(a) Daß es unterschiedliche Ansätze und Begründungszusammenhänge pädagogischen Denkens und Argumentierens historisch und systematisch zu verzeichnen gibt, versteht sich von selber. Die Differenz dieser Denkformen ergibt sich aus der jeweiligen symbolischen, theoretischen und praktischen Stilisierung der menschlichen Lebenswelt und Lebenspraxis, die sich artikuliert in Mythos, Religion und Theologie, in Weltanschauungen, Philosophien und Wissenschaften, in Lebensformen, Institutionen und Lebenslehren. Seit dem Humanismus und der Aufklärung bewegen wir uns im Paradigma der Moderne, das zugleich die moderne Pädagogik und ihre Bildungstheorie hervorgebracht hat. Das Verhältnis des Menschen zur Transzendenz ist säkularisiert; das Verhältnis zur Natur technisch instrumentalisiert; das Verhältnis zu sich selbst subjektiviert. Die Bildungsgeschichte des einzelnen und die Gesellschaftsgeschichte im ganzen werden gedacht als Befreiungsgeschichten. Der Mensch der Moderne versteht sich als Schöpfer und als Geschöpf seiner selbst und seiner Lebenswelt. Dies ist der paradigmatische Grundzug des neuzeitlichen pädagogischen Denkens, das, der bürgerlichen Gesellschaft der Moderne zugehörig, sich von anderen Kulturen und Epochen unterscheidet. Dieses Paradigma des Verhältnisses des Menschen zu Gott, zur Natur, zur Gesellschaft, zur Geschichte und zu sich selbst begründet zugleich auch die Ambivalenzen, Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik: die Dialektik von kreativer Selbstbildung und rationaler Selbstdisziplinierung, von Bildung und Entfremdung, von technisch-instrumenteller Intelligenz und kritisch rationaler Urteilskraft. Die Pädagogik der Moderne kann aus sich selbst ihren eigenen Sinn und ihre bestimmte Wirksamkeit nicht garantieren; sie oszilliert notwendig zwischen Ohnmacht und Allmacht, Anspruch und Selbstbegrenzung. Sie kann ihren Auftrag nicht delegieren und ihre Verantwortung nicht dementieren, und sie ist gleichzeitig nicht imstande, die realen Bedingungen für deren Wahrnehmung zu schaffen oder zu sichern.

Die Prozesse und Strukturen, Institutionen und Dimensionen, die Sinnhaftigkeit und Zielbestimmtheit, aber auch die Unsicherheit und Orientierungsbedürftigkeit des Erwachsenwerdens unter den Bedingungen des sich beschleunigenden sozio-kulturellen Wandels erfordern der Natur der Sache nach unterschiedliche Thematisierungen und Problematisierungen: anthropologische und systemtheoretische, struktur-funktionalistische und kulturtheoretische, hermeneutisch-interaktionistische und evolutionstheoretische, kommunikationstheoretische und kritisch-theoretische, sozial-philosophische und subjekt-theoretische. Nicht anders als seit ROUSSEAU und PESTALOZZI, HERBART und SCHLEIERMACHER, HEGEL und DILTHEY, MARX und FREUD haben die „Paradigmen“-Wechsel der letzten dreißig Jahre die Dialektik von Autonomie und Heteronomie, die lebensgeschichtlichen Prozesse der Verwandlung von Fremd- in Selbstzwang, der kontrafaktischen Selbstkonstituie-

rung kritischen Bewußtseins in ihrer jeweiligen Perspektive aufgenommen und in zeitgenössischer Begrifflichkeit re-formuliert, aber sie haben das Paradigma der Pädagogik der Moderne weder in Frage gestellt noch überschritten.

(b) Dieser Prozeß hat nicht zur Förderung oder Festigung der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft der Gegenwart beigetragen, sondern hat die disziplinäre Matrix – den „pädagogischen Grundgedankengang“ (W. FLITNER) – eher diffus werden lassen. Der „Paradigmen“-Wechsel wurde an seinem Beginn ganz entschieden als Traditionsbruch verstanden und praktiziert; daher konnte das Selbstmißverständnis von einem tiefgreifenden „Paradigmen“-Wechsel ja überhaupt erst aufkommen. Es galt nämlich, sowohl das Selbstverständnis der Pädagogik als Reflexion der Praxis zu modifizieren zugunsten einer empirisch forschenden Erziehungswissenschaft als auch – demzufolge – das vorherrschende „Paradigma“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu ersetzen, da es für eine produktive Weiterentwicklung ungeeignet erschien, weil ihm „am Ausgang seiner Epoche“ – so in der Titelformulierung der Gedenkschrift für ERICH WENIGER – ein defizitärer Modus und Status als Wissenschaft zugeschrieben wurde. Die herkömmliche Pädagogik galt als empirisch unergiebig, ideologie-kritisch unreflektiert, begrifflich-theoretisch rückständig, praktisch bedeutungslos und (gesellschafts)politisch funktionslos.

Der „Paradigmen“-Wechsel im theoretischen Selbstverständnis sowie in der praktischen und politischen Instrumentierung der sich neu konstituierenden Erziehungswissenschaft – letzteres am deutlichsten zu fassen in der Arbeit des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung bis zur Auflösung des Bildungsrates – ging einher mit der Ersetzung des historisch-systematischen „Grundgedankengangs“ der hermeneutisch-pragmatischen, sinnaufklärenden und normauslegenden Pädagogik (W. FLITNER) durch ein berufspraktisch orientiertes Grundwissen (in der Rahmenordnung für den Diplom-Pädagogen), und dies wurde gestützt durch die Umstellung der Wissensproduktion von Bildungswissen auf Handlungskompetenz (ohne Präzisierung von deren Inhalt, Legitimation und Begrenzung). Unter der Hand vollzog sich eine paradigmatische Umdefinition des Theorie-Praxis-Verhältnisses in theoretischer und in praktischer Hinsicht. An die Stelle theoriegeleiteter Rekonstruktion gelungener Praxis trat die experimentelle Konstruktion alternativer Praxis. An die Stelle der Reflexion des Besonderen im Lichte des Allgemeinen traf das hier irreführende Schema von Grund- und Anwendungswissen, irreführend deshalb, weil das Grundwissen für die Situation pädagogischen Handelns die Regeln seiner (zulässigen und erfolgreichen) Anwendbarkeit selbst nicht schon enthält.

Die Legitimationskrise der Erziehungswissenschaft und der auf sie gegründeten Berufsausbildung war abzusehen:

- professionelle pädagogische Berufe bedürfen meist weniger wissenschaftlichen Wissens als vielmehr pädagogischer Kompetenz aufgrund von Erfahrung;
- das Theorie-Praxis-Konzept des Diplomstudiums erreicht offenbar nur bedingt die Berufspraxis selber;
- pädagogische Praxis von und in pädagogischen Institutionen und Lebensformen vollzieht sich offenbar nach anderen Wirkungszusammenhängen als den in der konstruktiv-experimentellen Forschung ermittelten.

- (c) In thesenhafter Zusammenfassung lautet die Antwort auf die gestellten Fragen:
- Die Wissensform der empirisch-analytischen Wissenschaft ignoriert die Wissensform der pragmatischen Wissenschaften (Pädagogik, Medizin, Jurisprudenz u.a.m.), deren eigentümlicher Charakter in ihrer situativ-interaktiven, operativ-praktischen und konsultativ-kommunikativen Form besteht.
 - Die pädagogische und die erziehungswissenschaftliche Wissensform sind jeweils durch eine spezifische Stärke und Schwäche gekennzeichnet. Das pädagogische Wissen beurteilt und arrangiert Situationen und vermag sie in ihrer Komplexität zu bewältigen, weil Handlungssicherheit und Erfolgsgewißheit ungewiß bleiben bzw. nur im Rahmen von Routine Plausibilität erlangen können. Wissenschaftliches Wissen ist dagegen erklärungskräftig, aber situationsunspezifisch; Erfolgssicherheit ist möglich unter der Voraussetzung der Ausblendung komplexer Wirklichkeitsstrukturen (Laborbedingungen).
 - Pädagogisches Wissen erkaufte seine Praxisnähe durch Unsicherheit, wissenschaftliches Wissen seine Gültigkeit durch Lebensferne.

Eine produktive Weiterentwicklung des Verhältnisses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft könnte in der Ausarbeitung einer pädagogischen Kasuistik nach dem Vorbild der lebensgeschichtlichen Einzelfall-Analysen in den anderen pragmatischen helfenden und therapeutischen Humanwissenschaften bestehen. In der Einzelfall-Analyse erreicht die Pädagogik ihre wissenschaftliche Genauigkeit und praktische Wirksamkeit. Sie ist nur möglich auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Generalisierungen und Regelmäßigkeiten, durch die erziehungswissenschaftliche empirisch-analytische Forschung ihre Geltung unter Beweis stellt.

In einer solchen Kasuistik würde sich das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft darstellen als die Vermittlung des Besonderen und des Allgemeinen; denn die Kasuistik wäre zugleich ein Instrumentarium für die Prüfung des Zuwachses bzw. der Abnahme der Praxisrelevanz von Theorie und der Theoriebedürftigkeit von Praxis.

U. HERRMANNs Überlegungen zu Leistungen und Grenzen der methodologischen und metatheoretischen Diskussion der zurückliegenden Jahrzehnte wurden im letzten Vortrag des Symposiums um bildungstheoretische Problemstellungen ergänzt. Unter der Fragestellung, ob „Bildung nur ein Paradigma im pädagogischen Denken“ sei, grenzte J. RUHLOFF eine Erziehungswissenschaft, die sich vorrangig paradigmatisch reflektiert, von Bildungstheorie ab.

Während die erziehungswissenschaftliche Forschung den Begriff des Paradigmas als Medium ihrer Selbstinterpretation weithin akzeptiert hat und dies insgesamt wohl auch zu Recht, obwohl in der konkreten Verwendung nicht immer glücklich, wenn man an die aus THOMAS KUHNs wissenschaftskritischen Überlegungen hervorgehende Ambivalenz der Kategorie denkt, ist ein Verständnis von Bildungstheorie als Folge wechselnder paradigmatischer Anläufe problematisch. Paradigmen erfüllen unter anderem eine wissenschaftsnormalisierende Funktion, indem sie zeitweilig als etwas Selbstverständliches in die Grundhaltung einer Forschergruppe eingehen. Der Bildungsbegriff schließt demgegenüber den Gedanken der Problematisierung von Selbstverständlichkeiten ein, wenigstens in einigen seiner historischen und gegenwärtigen Auslegungen. Bildungstheorie könnte sich demnach nicht

als von Paradigmen gelenkt verstehen, sofern sie ihr Thema nicht mißverstehen oder verkürzt. Verhält es sich jedoch so, daß innerhalb der theoretischen Pädagogik Wissenstypen ganz verschiedener Konstitutionsform – ein paradigmatischer und ein nicht-paradigmatischer – vertreten werden, dann ist nach ihrer Verträglichkeit zu fragen.

Zunächst ist angesichts der Vielförmigkeit und der metaphysischen Belastung des Bildungsdenkens die Eigenart eines bildungstheoretischen Diskurses auf wissenschaftlichem Niveau zu präzisieren. Dafür ist zwischen Bildungslehren, die eine bestimmte Gestalt von Menschlichkeit als die angemessene oder wahre vertreten, und dem Problem, auf das sie antworten, zu unterscheiden. Als kategoriale Problemsubstanz von „Bildung“ wird die Frage nach der Legitimität „der primären menschlichen Direkteinstellungen im Wahrnehmen, Auffassen, Fühlen, Deuten, Wollen und Wünschen, im Kommunizieren und Interagieren, im Sozialisationsgeschehen, auch im Erziehen und Unterrichten“, kurz: der geradehin vollzogenen „Menschlichkeit“ begriffen. Diese Frage bricht als rational zu lösende auf, wenn mythische, religiöse oder metaphysische Halte- und Lenkungssysteme – aus welchen Gründen immer – unglaublich werden. In die rationalen Antworten der Bildungslehren gehen jedoch wiederum unbewiesene Prämissen ein, die ihren Geltungsanspruch tragen. Dies ist die Einsatzstelle eines wissenschaftsförmigen bildungstheoretischen Diskurses, der also seinerseits nicht wie die geschichtlichen Bildungslehren einer – in praktischer Intention unvermeidlichen – Bildungsmetaphysik folgt. Seine allgemeine Aufgabe und seine spezifische Leistung ist es, den Begründungs- und Rechtfertigungsfragen faktischer Einstellungen, Haltungen, wissenschaftlicher und lebensweltlicher Blickfixierungen – erstens – überhaupt einen Platz in der Pädagogik zu verschaffen, an dem sie systematisch und nicht bloß notfallversorgend verhandelt werden, und – zweitens – solche Erörterungen gegenüber fundamentalistischen Rechtsusurpationen in skeptischer Offenheit zu halten.

Bezogen auf die Paradigmentheorie KUHNs erfüllt eine so gefaßte Bildungstheorie innerhalb der Pädagogik, was für den geschichtlichen Prozeß naturwissenschaftlichen Wissens als die Grundfunktion „wissenschaftlicher Revolutionen“ beschrieben worden ist, nämlich Paradigmen bzw. paradigmengartige Überzeugungen von dem, was berechtigterweise in Erziehung und Erziehungswissenschaft zu betreiben sei, infrage zu stellen und in ihrer Selbstverständlichkeit zu zerstören. Sie ist insoweit auch keinem Konsensideal verpflichtet, sondern ermöglicht durch ihre Analysen den rationalen Dissens ebenso wie partielle Übereinstimmungen.

Am Ende seines Vortrags stellte J. RUHLOFF abschließend die Frage, ob eine paradigmatisch verfaßte Erziehungswissenschaft mit dem derart bestimmten bildungstheoretischen Diskurstyp überhaupt in derselben Wissenschaftsdisziplin synchron gehen könne, ohne daß die Aufgabe der Wissensmehrung fortgesetzt durchkreuzt wird? Diese Frage fand dann in den folgenden zwei Thesen eine bilanzierende Antwort:

Tatsächlich muß der Gedanke der internen methodischen Einheit pädagogischen Wissens zugunsten des Eingeständnisses eines unauflösbaren Widerstreits preisgegeben werden. Dieser Widerstreit ist definiert und spezifisch. Die These ist also kein Plädoyer für beliebige Positionspluralität. Erziehungswissenschaftliche Para-

digmenkontroversen etwa dürften grundsätzlich entscheidbar, d.h. mit Lösungsaussicht zu betreiben sein, und zwar nach dem Prinzip des logischen Einschlusses eines Paradigmas in ein weitergreifendes. Analog, wenn auch nicht genau so, darf für bildungstheoretische Fragen Entscheidbarkeit angenommen werden, insoweit es um den Nachweis der relational-spezifischen Bedingungen der Geltung einer Rechtsbehauptung über die in Erziehung und Unterricht anzustrebende Gestalt von „Menschlichkeit“ und ihrer theoretischen Problematik geht.

Den Widerstreit zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungstheorie innerhalb der Pädagogik zu betreiben, anstatt ihn beispielsweise durch Auslagerung in eine Philosophie der Pädagogik zu verdrängen, erscheint als das kleinere Übel – gerade auch angesichts der von der Paradigmentheorie aufgezeigten Verblendungen im Gefolge „normaler Wissenschaft“. Als Gewinn davon kann eine Verlangsamung der „Entstehung des Neuen“ erwartet werden, d.h. unter anderem:

- geringerer Verschleiß von unfertigen Forschungskonzepten und halbexplizierten Begriffen, Kategorien und Ideen mitsamt den daraus entspringenden Folgen für die Glaubwürdigkeit und die relative Autonomie der Pädagogik;
- Erhöhung der Chancen zur Ausformung in sich zweckmäßiger und wissenschaftlich durchdachter pädagogischer Praxiszyklen im Vergleich mit der Gefahr einer Zersetzung des praktischen Einsatzes durch vergleichsweise kurzfristig gültige Forschungsprodukte nach deren eigenem Produktionsrhythmus.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Erziehungswissenschaft* (1990), H. 1, S.7-43.
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik und Historische Rekonstruktion. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim 1989, S.363-387.
- MACKE, G.: Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1990), S.51-72.
- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. In: 20. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* 1986, S.21-85.
- SCHÜTZ, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M. 1974.
- WILSON, Th.P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Reinbek 1973.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 4400 Münster

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22-30, 7400 Tübingen

Prof. Dr. Eckhart König, Universität – Gesamthochschule Paderborn, Fach Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 4790 Paderborn

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Seminar, Muesmattstr. 27, CH – 3012 Bern
Prof. Dr. Helmut Peukert, Universität Hamburg, Institut 1 – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg 13
Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal, FB 3 Erziehungswissenschaften, Gaußstraße 20, 5600 Wuppertal 1
Prof. Dr. Alfred Schäfer, Remscheider Str. 97, 5000 Köln 91
Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Johann-Wolfgang Goethe Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M.
Prof. Dr. Peter Vogel, Universität-Gesamthochschule Duisburg, Fach Erziehungswissenschaft, Lotharstr. 65, 4100 Duisburg 1

Symposion 2.

Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus

CHRISTA BERG

Vorbemerkungen: Intention und Begründung

Kritiker vorangegangener DGfE-Kongresse hatten wiederholt den Vorwurf erhoben, daß die Epoche des Nationalsozialismus als ein unsere Disziplingeschichte wie auch unsere Gegenwart belastendes Thema zu lange vernachlässigt bzw. sogar übergangen worden sei. Gerade auf den für das Selbstverständnis und die Außenwirkung der Erziehungswissenschaft besonders wichtigen Kongressen hätten längst einschlägige Veranstaltungen stattfinden müssen.

Der Vorstand der DGfE stellte sich dieser Kritik. In der Tat war das Thema „Pädagogik und Nationalsozialismus“ noch nie Schwerpunktthema eines DGfE-Kongresses. In forschungsprogrammatischen und disziplinpolitischen Debatten, auf verschiedenen Tagungen der Historischen Kommission, in Arbeitskreisen und Initiativgruppen war das Thema zwar „intern“ und zu entsprechenden Publikationen führend durchaus häufig behandelt worden, nicht jedoch in der großen Öffentlichkeit eines DGfE-Kongresses. Dieses Eingeständnis und daraus resultierende Planungsschritte fanden auf der gemeinsamen Sitzung des DGfE-Vorstandes mit allen Vorsitzenden der die DGfE tragenden Kommissionen und Arbeitsgruppen Zustimmung. In gleich zwei Veranstaltungen sollte nunmehr das Thema „Pädagogik und Nationalsozialismus“ behandelt werden, denn in einer „Bilanz für die Zukunft“ könne es nicht ausgespart bleiben, es müsse ihm sogar ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden. Durch die Initiative einiger Mitglieder der DGfE ist dann noch eine dritte Organisationseinheit entstanden, in der es vorrangig um das „Kontinuitätsproblem“ und um „Positionsbestimmung“ gehen sollte.

1. Es wurde eine Podiumsveranstaltung an herausragender Stelle des Programms geplant, um die Positionen im langjährigen, irrigerweise sogenannten „Historikerstreit der Erziehungswissenschaft“ noch einmal zu klären, gegebenenfalls aufeinander zuzuführen und dabei die Kongreßöffentlichkeit nicht zu scheuen (vgl. dazu den Bericht in diesem Band).

2. Mit einer anderen Intention wurde von CH. BERG, Mitglied des Vorstandes der DGfE, ein Symposion organisiert, dessen Referate in Kurzfassung (mit wenigen Ausnahmen) nachstehend abgedruckt werden. Es folgte dem Auftrag des Rahmenthemas des Kongresses in der Weise, daß es in bisher eher randständigen, jeden-

falls nicht schon als etabliert zu bezeichnenden Forschungsfeldern Bilanz ziehen und Forschungsperspektiven aufzeigen wollte. Die die Vorbereitungsphase begleitende Leitlinie lautete: Suchbewegungen in neuen Forschungsfeldern. Dazu wurden ausgewählt:

- (1) *Reformpädagogik und Nationalsozialismus*
(Referenten: Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Bern; Prof. Dr. ACHIM LESCHINSKY, Berlin)
- (2) *Sozialarbeit und Frauenpolitik im Nationalsozialismus*
(Referent/In: Priv.-Doz. Dr. HEINZ SÜNKER, Bielefeld; Dr. DAGMAR REESE, Berlin)
- (3) *Heil- und Sonderpädagogik im Nationalsozialismus*
(Referent/In: Prof. Dr. ANDREAS MÖCKEL, Würzburg; Prof. Dr. SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT, Hannover),
- (4) *Berufserziehung im Nationalsozialismus*
(Referenten: Dr. ROLF SEUBERT, Siegen; Prof. Dr. MARTIN KIPP, Kassel),
- (5) *Beiträge aus der Autobiographie- und Lebenslaufforschung*
(Referent/In: Prof. Dr. WOLFGANG KLAFKI, Marburg; Prof. Dr. MARION KLEWITZ, Berlin).

Es sollten außerdem – als Organisationsprinzip aller Symposien – mehrere Kommissionen der DGfE zusammengeführt und beteiligt werden. Diesem integrativen Anspruch stellten sich Mitglieder aus insgesamt 6 Kommissionen, und zwar der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, der Historischen Pädagogik, der Sozial-, Sonder-, Berufs- und Wirtschafts-, sowie der Schulpädagogik.

Zur Bilanz des Symposions gehört nunmehr die Ankündigung, daß seine Ergebnisse binnen kurzem in einem Buch publiziert werden:

CHRISTA BERG/SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles.“ Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1990.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Christa Berg, Unterstr. 37a, 5632 Wermelskirchen

JÜRGEN OELKERS

Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen

Die Vermutung, die deutsche Reformpädagogik nach 1890 habe inhaltlich und semantisch etwas mit dem Nationalsozialismus gemein, stützt sich im wesentlichen auf die Ideologiekritik des Zusammenhangs von Erziehung und Gemeinschaft. Tatsächlich finden sich politische Optionen für die „Volksgemeinschaft“ in fast allen

reformpädagogischen Ansätzen. Zugleich waren die „Reformpädagogen“ für die NS-Erziehungstheoretiker Anhänger des „liberalen“ Systems der Weimarer Republik. Es gab nach 1933 nicht nur Anpassungen an die neue Realität, sondern zugleich auch Abweichungen und entschiedene Rückzüge. Von einer generellen Kausalität, einer starken und direkten Verknüpfung von Reformpädagogik und Nationalsozialismus, kann also offenbar nicht die Rede sein.

Der Vortrag geht davon aus, daß eine Prämisse der starken Kausalitätsbehauptung, nämlich die Ableitung der Reformpädagogik aus der Kulturkritik der achtziger und neunziger Jahre, einseitig, übertrieben und damit unzutreffend ist. Der erste Teil beschreibt die *Theorielage* der Pädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts daher anders, nicht einfach unter Rückgriff auf Texte von NIETZSCHE, LAGARDE oder LANGBEHN, deren Repräsentativität für die Erziehungsdiskussion mehr behauptet als nachgewiesen worden ist. Stattdessen werden drei Autoren dargestellt, die „reformpädagogische“ Themen besetzen und öffentlich machen, *bevor* von einer Rezeption der „Kulturkritik“ die Rede sein kann. Die Autoren sind der Basler Privatdozent HUGO GÖRING, der Meraner Pädagoge und Schriftsteller EWALD HAUFES und der Tübinger Theologe KARL CHRISTIAN PLANCK, der am Ende von HERMANN LIETZ' Jenenser Dissertation über AUGUSTE COMTE emphatische Erwähnung findet.

Alle drei Autoren vertreten nationalpolitische Optionen für die Reform der Erziehung. Alle drei vertreten auch Positionen entschiedener Schulkritik, ohne auf die „Kulturkritik“ zurückzugreifen. GÖRINGS nationalkonservatives Schulmodell antizipiert die „Landerziehungsheime“ bis in die Nuancen hinein und vertritt ein ähnlich paradoxes Konzept pädagogischer Emanzipation bei gleichzeitigem politischen Autoritarismus. Das Konzept ist um 1890 von erheblichem Einfluß auf die öffentliche Diskussion. Ähnlich wird auch HAUFES „natürliche Erziehung“ von 1889 durchaus wahrgenommen, versammelt sie doch alle wesentlichen Theoreme dessen, was dann später von der Geschichtsschreibung „Reformpädagogik“ genannt werden sollte. Allein dieses Indiz zeigt, daß man von der Reformpädagogik nicht einfach als von einer *Epoche* sprechen kann, die 1890 unter dem Einfluß einer ganz anders gelagerten Kulturkritik begonnen hat.

Die Kontinuität von Semantik und Theorielage läßt sich an dem Außenseiter PLANCK zeigen, der wie selbstverständlich Konzepte der (Volks-)Gemeinschaft mit pädagogischen Reformideen verbindet. Wie stark und unausgesetzt die Kontinuität der pädagogischen Topoi tatsächlich ist, zeigen Hinweise auf die einflußreiche Gesellschaftstheorie von WILHELM AUGUST RIEHL, an die PLANCK indirekt anschließt und deren Erziehungskonzept für die politische Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts von erheblicher Bedeutung war. Die Biedermeier-Seite der Ideenpolitik nach 1890 erinnert nicht zufällig weitmehr an RIEHL als etwa an NIETZSCHE.

Der zweite Teil befaßt sich mit der Quelle der politischen Gemeinschaftsideen, nämlich der *politischen Romantik*, wie sie zwischen ADAM MÜLLER, FRANZ VON BAADER und FRIEDRICH LUDWIG JAHN entwickelt wurde. Damit ist kein Gesellschaftsideal gemeint, wie etwa in der von FRIEDRICH SCHLEIERMACHER inspirierten frühen Romantik¹, vielmehr geht es um die Konstituierung einer *politischen Einheit*, die als „Volk“ mystifiziert und dann mit der soziologischen Kategorie der

„Gemeinschaft“ zusammengebracht wird. Volk erscheint *als* Gemeinschaft, nämlich einheitliche Sozietät, die *als pädagogische* Utopie gedacht werden muß, weil sie durch nationale Erziehung hergestellt werden soll. Darin liegt polemische Kraft, so daß nicht zufällig Gesellschaftskritik immer mit Konzepten der idealen Gemeinschaft verbunden wird.

Die Kodifizierung des Gegensatzes von *Gesellschaft* und *Gemeinschaft* geschieht dann 1887 durch TÖNNIES. Gemeinschaften sind hier, soziologisch fixiert, organische Wesenheiten, die notwendig sind, um die Individuen an einen kollektiven Willen zu binden. Diese *höheren Subjekte* lassen sich aufgrund der soziologischen Trennung von der Gesellschaft moralisieren und leicht mit nationalpolitischen Optionen verbinden. „Gemeinschaft“, so gedacht, fungiert dann *als pädagogisches Ideal*, sofern nur vorausgesetzt wird, daß sich Erfahrungen in (kleinen) Erziehungsgemeinschaften auf größere soziale Gemeinschaften oder die Volksgemeinschaft als höchste Totalität übertragen lassen².

Im dritten Teil des Vortrages nenne ich diese Idee ein gefährliches Konzept, weil sie auf einer Projektion beruht, die die Differenz von Erziehung und Politik einebnet. Erziehung dient *einem* und *nur* einem Zweck, der sich mit der Ideologie der „Volksgemeinschaft“ begründet, also dazu nicht mehr in Distanz treten kann. Belege für diese Annahme finden sich etwa in den Schriften deutscher Reformpädagogen, die den Ersten Weltkrieg kommentieren. Der selbstverständliche Kontext, von PAUL NATORP über HUGO GAUDIG bis GEORG KERSCHENSTEINER, war die Erziehung zur Volksgemeinschaft und erst darüber zum Staat, eine Denkfigur, die auch nach 1918 nicht revidiert werden mußte. Die Weimarer Diskussion bewirkte keinen Konzeptwandel, nicht einmal eine andere Semantik. Das zeigen Beispiele auf der politisch linken wie auf der politisch rechten Seite des Spektrums.

Es geht überall um die Erziehung zur *großen Gemeinschaft*, zur künftigen sozialen Einheit und Harmonie, nicht um die Erfahrung von Differenz, Konflikt und Dissonanz, aus der sich erst die Notwendigkeit demokratischer Verfahren der Konsensbildung ableiten würde. Wo dies gefordert wurde, vor allem in der sozialistischen Pädagogik, da war die Gemeinschaftsutopie stets mitgedacht. Erziehung erscheint so durchweg als *Funktion* der Gemeinschaft, und die war als Zielbestimmung absolut, also etwa durch dissonante Erfahrungen gerade der Erziehungspraxis nicht wirklich relativierbar.

Mit dieser gefährlichen Idee arbeiteten auch die NS-Pädagogen, jedoch nicht in dem Sinne, daß sie die liberalen Erziehungskonzepte übernahmen, mit denen die Reformpädagogen vielfach ihre politische Option verwirklichen wollten. Es gibt eine innere Affinität, einfach weil ein- und dieselbe Tradition beerbt wird, eine starke Kritik am Liberalismus, die sich aus organologischen Konzepten der Volksgemeinschaft speist, wie sie vor allem in der politischen Romantik entwickelt worden sind. Aber es ist dies eine Affinität der *politischen* Ideologie, auf die die pädagogischen Konzepte wiederum nicht kausal bezogen sind, obwohl die Reformpädagogen dies natürlich stets angenommen haben. Das schließt nicht aus, daß es auch eine Kontinuität von Erziehungsformen gegeben hat, etwa in der Plünderung der Jugendbewegung durch die NS-Pädagogik.

Will man den Zusammenhang erklären, dann lassen sich vor allem mentalitätsgeschichtliche Gründe angeben: Reformpädagogen, die sich auf die nationalsozialistische Herrschaft einließen, wie etwa PETER PETERSEN, übersahen offenbar *theoriebedingt*, daß Erziehung von den Nationalsozialisten nicht mehr aus der Grundspannung von „Individuum“ und „Gemeinschaft“ heraus betrachtet, sondern als reine Herrschaftstechnik instrumentiert wurde. Weil sie gleichzeitig die liberale Theorie des autonomen Subjekts ablehnten, die Aufklärung bekämpften und die ästhetische Symbolik der modernen Kultur nicht verstanden, ergab sich eben für viele ehemalige „Reformpädagogen“ eine politische Affinität zur nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“.

Diese „Gemeinschaft“ wurde im übrigen *pädagogisch* inszeniert; ein Erziehungsstaat schien endlich für die auch ästhetische Einheit des „Ganzen“ zu sorgen. Daß dieses Ganze eine einzige „pädagogische Bewegung“ zu sein schien, war eine Suggestion, die es schwer machte, an sie *nicht* zu glauben, wenigstens im Kontext der politischen Pädagogik in Deutschland.

Anmerkungen:

- 1 Das antwortet auf einen Einwand, den HARALD SCHOLTZ in die Diskussion des Vortrages einbrachte. Die Idee der Formationserziehung widerspricht der hierarchiefreien Geselligkeit der Frühromantik, aber nicht der Idee der Volksgemeinschaft, wie sie die politische Romantik darlegte (vgl. K. PETER 1985). Daß es einen starken Zusammenhang oder eine effektive Kontinuitätskette von der Spätromantik zur Reformpädagogik gibt, hat im übrigen bereits ROSEMARIE WOTHGE (1952) herausgearbeitet.
- 2 WOLFGANG KEIM hat mir in der Diskussion den Vorwurf gemacht, meine Analyse sei nicht „politischer“ Natur. Was immer man unter einer politischen Analyse verstehen mag, mein Begriff des Politischen bezieht sich gerade auch auf die Semantik und ihre politisierende Kraft. Nach Lage der Dinge ist die Idee, Erfahrungserfahrungen auf große „Gemeinschaften“ übertragen zu können, eine hochsuggestive und genau deswegen politisch wirksam. Das trifft natürlich auch Positionen, wie sie WOLFGANG KEIM vertritt.

Literatur:

- PETER, K. (Hrsg.): Die politische Romantik in Deutschland. Eine Textsammlung. Stuttgart 1985.
WOTHGE, R.: Über die romantischen Elemente in der Reformpädagogik und ihre Beziehungen zum Imperialismus. Diss.phil. Halle/S. 1952, S.96ff., 110ff.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Seminar, Muesmattstr. 27, CH – 3012 Bern

Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“

I.

Soziale Arbeit gehört mit ihren Institutionen und Handlungsfeldern, Organisationsformen und Programmatiken zu den Elementen der NS-Gesellschaft, die erst spät und noch unvollkommen und unvollständig aufgeschlossen und erkundet worden sind (vgl. OTTO/SÜNKER 1986; 1989). Nachdem sich inzwischen eine gesellschaftsgeschichtliche Betrachtungsweise des NS, die die gesellschaftliche Totalität des Regimes zu erfassen trachtet, etabliert hat, verstärken sich thematische Interessen an intermediären gesellschaftlichen Instanzen, die genauere Erkenntnisse über die Funktionsweise des nationalsozialistischen Gesellschaftssystems ermöglichen (sollen): in diesem Kontext wird soziale Arbeit interessant, da ihr Bedeutung für die Analyse von Gesellschaftungsprozessen im Rahmen von „Integration und Ausgrenzung“ zukommt. Das prononcierteste und auch provozierendste Gesamturteil zur Einschätzung der Funktion und Rolle sozialer Arbeit im NS kommt zu dem Schluß, daß „weitreichende Gesellschaftsplanungen modernsten Standards an einer rassistischen Utopie der Endlösung der sozialen Frage ausgerichtet“ wurden (PEUKERT 1988, S.25; vgl. ALY/ROTH 1984, S.142).

II.

Wir wissen inzwischen Entscheidendes über ideologische und „realpolitische“ Bestimmungsgrößen der Rahmung und einiges über die konkrete Praxis sozialer Arbeit im NS. Auszugehen ist dabei von der Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze, wie sie sich in der Weimarer Republik herausgebildet hatten, die sich im Kern durch Rechtsansprüche Einzelner – auf der Basis hilfepolitischer und professioneller Diskurse – auszeichneten. Zentriert um das Modell von Volkskörper und Volksgesundheit, „unterfüttert“ durch die Ideologie der Volksgemeinschaft, wird Wohlfahrt durch „Volkspflege“, als dem Wesensmerkmal des nationalsozialistischen Zugangs zu diesem Bereich, benannt (vgl. ALTHAUS ³1937, REICHERT 1935; ZIMMERMANN 1938/39). Die darin eingebundenen Konzepte von Erbbiologie und Rassenhygiene, die sich in der Rede von „nutzlosen Lebewesen“ (ZIMMERMANN 1938/39, S.17), von der Ausgliederung „asozialer Elemente“ (KIRMES 1939, S.43) niederschlagen, führen in praktischer Hinsicht zur Selektion, die die Formen von Auslese und Ausmerze annimmt. „Planmäßige Aufartungspolitik“, die Auslese „gemeinschaftsfähiger Volksgenossen“ und die Ausmerze – von der Ausgrenzung bis

zur Mordaktion – sogenannter Nichtgemeinschaftsfähiger korrespondieren dabei miteinander.

III.

Mit der Vorstellung von der „Volksgemeinschaft als Leistungsgemeinschaft“ (T. MASON) schließt die NS-Ideologie und -Praxis im Bereich sozialer Arbeit an einen verbreiteten humanwissenschaftlichen Diskurs um die Jahrhundertwende an (vgl. PEUKERT 1988; ALY/ROTH 1984; WEINGART et al. 1988). Dagegen bricht sie mit einer als sozial integrativ vorgestellten Funktionsbestimmung von Sozialpolitik und Sozialarbeit und verkehrt darüber hinaus auf der Ebene eigener Zielsetzungen professionstheoretische Problemstellungen, die dem hilfepolitischen Diskurs in Weimar unterlegt waren: Neben der Verallgemeinerung des Erziehungsgedankens in der sozialen Arbeit – in ihrem Falle als „Erziehung zur Volksgemeinschaft“ – geht es hier vor allem um den Bezug auf das Problem der Beschreibung von „Hilfe“-Prozessen, die die Funktionalität der NS-Position erweisen (OTTO/SÜNKER 1989). Wer als gesund, erb- und rassebiologisch brauchbar und als erziehbar, damit als potentiell gemeinschaftsfähig definiert und selektiert wurde, sollte nicht nur mit menschlicher Nähe auch in der „Volkspflege“ bedacht werden, er oder sie sollte sich zugleich nicht als Objekt von Hilfeleistungen verstehen, sondern als Glied der Volksgemeinschaft: Dieser Motivstruktur auf der Empfängerseite entspricht diejenige auf der Helferseite. Es geht insgesamt um die Ablösung der Hilfeprozesse von individueller Befindlichkeit – als Mildtätigkeit oder Mitleid – durch die Einsicht in die Pflicht zur Unterstützung der Volksgemeinschaft, damit um deren Erhaltung und Zukunft. Daraus folgt die Privatisierung von Hilfeprozessen in zweifacher Hinsicht: der Hypostasierung von Selbsthilfe korrespondiert die Auffassung von „Hilfe“ als Angelegenheit aller.

IV.

Der – auch im Selbstverständnis von NS-Ideologen – konstatierbare Wechsel vom Wohlfahrtsstaat zum funktionalen, d.h. auf Erziehung zur Volksgemeinschaft ausgerichteten, Erziehungsstaat – und die Frage nach dem cui bono, d.h. den Profiteuren, ist in diesem Zusammenhang zu stellen – ist ein Inhalt dieser Entwicklung. Ein anderer besteht in der Umverlagerung und Umverteilung von Wohlfahrtskosten: im Prinzip handelt es sich um die Entstaatlichung sozialer Hilfe auf der Basis der Volksgemeinschaftsideologie in der Folge einer Verstaatlichung der Gesellschaft.

Selbst wenn man festhält, daß es sich hier auch um die Entwicklung einer immer restriktiver gehandhabten Sozialpolitik – vor allem im Kontext der Fürsorgeleistungen – handelt (JASCHKE 1982, S.81ff.; LEIBFRIED et al. 1986), die ihren Beginn im letzten Drittel der Weimarer Republik hat und sich im NS vollendet, bleibt doch die entscheidende Frage, wie sich die in unterschiedlicher Form, aber immer in menschenfeindlichen Lösungen – weil auch im Falle der „Nutznießer“ über den

Zuchtgedanken vermittelt – endenden Kosten-Nutzen-Rechnungen in den Bereichen sozialer Arbeit realisieren konnten. Demzufolge ist es m.E. unmöglich, den NS mit einem wie auch immer gearteten „Wohlfahrtsstaatsgedanken“ zu verbinden, möglich allein ist es, mit dem Begriff der „Volkspflege“ zu operieren.

Ein Synkretismus aus Rassismus, Erbbiologie und der Suche nach Asozialität, innerhalb dessen Eugenik in Rassenhygiene aufgeht, führt zu Vorstellungen über Förderungswürdigkeit und Ausmerze. Sozialarbeit hat hierin ein Zentrum ihrer Praxis, ist sie doch unmittelbar mit Volksgesundheit und Erziehung als Normalisierungsarbeit verknüpft. Auch institutionelle Differenzierungen haben hierin ihren Bezugspunkt: Aufgaben und Klienten werden entsprechend zugeteilt und „behandelt“; dies „gemäß“ der Spaltung in Würdigkeitsskalen.

Das wohl entscheidende Instrument zur Durchsetzung der nationalsozialistischen Vorstellungen in diesem Bereich ist die Nationalsozialistische Volkswohlfahrtspflege (NSV), die zum einen die zweitgrößte Massenorganisation des NS darstellt und zum anderen bereits im März 1934 die Führung in der „Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege“ erobert, der nach dem Verbot der Arbeiterwohlfahrt, dem Ausschluß des jüdischen Wohlfahrtsverbandes und der Selbstauflösung bzw. Überleitung des DPWV in die NSV noch das DRK, der Central-Ausschuß für die Innere Mission der Dt. Ev. Kirche und der Dt. Caritas Verband angehörten. Die gesamte Arbeit dieser AG sollte im Sinne des nationalsozialistischen Staates stattfinden.

Die NSV behält sich die Arbeit mit „förderungswürdigen Volksgenossen“ vor; den kirchlichen Verbänden bleibt primär die Arbeit mit „Minderwertigen“: sie werden dementsprechend auch besonders von den Problemen in der Psychiatrie, den Sterilisationsverfahren, dem Krankenmord betroffen. Aufgrund ihrer organisatorischen Verbindung mit der NSDAP in Gestalt des Hauptamtes für Volkswohlfahrt, ihrer Mitgliedsbeiträge, ihrer Privilegierung u.a. durch ein Sammlungsmonopol, ihrer Unterorganisationen „Winterhilfswerk“ und „Mutter und Kind“ ergibt sich eine exzeptionelle Stellung der NSV im NS-System, die aber erst seit kürzerer Zeit in ihrer formierenden Bedeutung für das Regime ins Bewußtsein von Forschung geraten ist (SCHOEN 1986; VORLÄNDER 1988; HANSEN 1990).

Wenige Arbeiten liegen ebenfalls zu anderen Verbänden vor – hervorzuheben ist hier die Studie von J.-CH. KAISER zur Inneren Mission (1989). Beiträge zum Bereich der öffentlichen Fürsorge haben mehrheitlich ihren Focus in der Darstellung von Jugendfürsorge – wobei es hier vor allem um die Analyse der Diskussionen zum sog. Bewahrungsgesetz geht, dessen repressive Konsequenzen bis hin zur Einrichtung der Jugendkonzentrationslager Moringen und Uckermark führte (HARVEY 1989; PEUKERT 1985; PEUKERT 1989; GUSE/KOHRs 1989; ROTHMALER 1987; HEPP 1987). Ebenfalls für die öffentliche Fürsorge finden sich einige wenige – eher täterInnenorientiert argumentierende – Beiträge zur Erhellung der alltäglichen Sozialarbeitspraxis im Amt (EBBINGHAUS 1987; KNÜPPEL-DÄHNE/MITROVIC 1989).

Dies führt abschließend zur Frage nach Forschungsnotwendigem und Forschungsperspektiven: a) Wenn man die von ALY/ROTH und PEUKERT aufgebrachte These von der „Endlösung der sozialen Frage“ ablehnt, wird man mindestens zwei Problemstellungen zufriedenstellend klären müssen: Komplementär zur Frage nach einer historischen Theorie des NS (vgl. OTTO/SÜNKER 1990) geht es zum einen um den Zusammenhang von Ökonomie und Eugenik bzw. Erbbiologie, zum anderen um die Kontinuität bzw. Diskontinuität von Eugenik und Rassenhygiene; b) Ebenfalls in einer grundlagentheoretisch ausgerichteten Fragestellung – und dies bleibt zumindest Aufgabe, so lange eine Darstellung des gesamten Sozialbereichs im NS fehlt – geht es um eine weitere Klärung der Bedeutung der NSV für die NS-Gesellschaft: Stichworte sind hier „Polykratie“ und Bewegungskarakter; c) Einfacher zu lösen ist das letzte Problem: wir benötigen weiteren Aufschluß über die administrativ verregelte alltägliche Praxis, die „Umsetzung“ der nationalsozialistischen gesellschaftspolitischen Vorgaben in die Handlungsrealität(en) von Sozialarbeit in ihren konkreten Vollzügen und Wirkungen auf „Beteiligte“ und „Betroffene“.

Literatur

- ALTHAUS, H.: Nationalsozialistische Volkswohlfahrt. Wesen, Aufgaben und Aufbau. Berlin³ 1937.
- ALY, G./ROTH, K.H.: Die restlose Erfassung. Volkszählen, Identifizieren, Aussondern im Nationalsozialismus. Berlin 1984.
- EBBINGHAUS, A. (Hrsg.): Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Nördlingen 1987.
- GUSE, M./KOHRS, A.: Zur Entpädagogisierung der Jugendfürsorge in den Jahren 1922–1945. In: OTTO/SÜNKER (Hrsg.) 1989, S.228–249.
- HANSEN, E.: Nationalsozialistische Volkswohlfahrt, kommunale Fürsorge und konfessionelle Wohlfahrtspflege im deutschen Faschismus. Diss. Bremen 1990.
- HARVEY, E.: Die Jugendfürsorge in der Endphase der Weimarer Republik. In: OTTO/SÜNKER (Hrsg.) 1989, S.198–227.
- HEPP, M.: Vorhof zur Hölle. Mädchen im „Jugendschutzlager“ Uckermark. In: EBBINGHAUS (Hrsg.) 1987.
- JASCHKE, H.-G.: Soziale Basis und soziale Funktion des Nationalsozialismus. Opladen 1982.
- KAISER, J.-CH.: Sozialer Protestantismus im 20. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte der Inneren Mission 1914–1945. München 1989.
- KIRMES, A.: Von der Wohlfahrtspflege zur Volkspflege. Diss. München (1939).
- KNÜPPEL-DAHNE, H./MITROVIC, E.: Helfen und Dienen. Die Arbeit von Fürsorgerinnen im Hamburger öffentlichen Dienst während des Nationalsozialismus. In: OTTO/SÜNKER (Hrsg.) 1989, S.176–197.
- LEIBFRIED, St./HANSEN, E./HEISIG, M.: Bedarfssprinzip und Existenzminimum unter dem NS-Regime: Zu Aufstieg und Fall der Regelsätze in der Fürsorge. In: OTTO/SÜNKER (Hrsg.) 1986.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt 1989.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H.: Nationalsozialismus, Volksgemeinschaftsideologie und soziale Arbeit. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.) 1989, S.7–35.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt 1990.

- PEUKERT, D.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878–1932. Köln 1985.
- PEUKERT, D.: Die Genesis der „Endlösung“ aus dem Geiste der Wissenschaft. In: Forum für Philosophie Bad Homburg. Zerstörung des moralischen Selbstbewußtseins: Chance oder Gefährdung? Frankfurt 1988.
- PEUKERT, D.: Sozialpädagogik. In: LANGEWIESCHE/TENORTH (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989.
- REICHERT, H.: Die Neuordnung der Wohlfahrtspflege im nationalsozialistischen Staate. Diss. Breslau 1935.
- ROTHMALER, Ch.: Die Sozialpolitikerin KATHE PETERSEN zwischen Auslese und Ausmerze. In: EBBINGHAUS (Hrsg.) 1987.
- SCHOEN, P.: Geschichte, Selbstanspruch und Stellenwert der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt e.v. (NSV) 1933–1939. In: OTTO/SÜNKER 1986.
- VORLÄNDER, H.: Die NSV. Darstellung und Dokumentation einer nationalsozialistischen Organisation. Boppard 1988.
- WEINGART, P./KROLL, J./BAYERTZ, K.: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt 1988.
- ZIMMERMANN, F.J.: Die NS-Volkswohlfahrt und das Winterhilfswerk des Deutschen Volkes. Würzburg 1938/1939.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Heinz Süner, Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, 4800 Bielefeld 1

DAGMAR REESE

Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz

Die Forschung über Frauen im Nationalsozialismus ist jüngst ins Gerede gekommen und zwar nicht etwa bei den Männern, sondern unter den Frauen (EBBINGHAUS 1987; SCHMIDT 1987; WINDAU-WALSER 1988). Im Zentrum der Auseinandersetzungen über die Frauenforschung zum Nationalsozialismus stehen die Arbeiten von GISELA BOCK und CLAUDIA KOONZ. Beide haben, nach jahrelangen Forschungen, 1986 bzw. 1987 zwei umfangreiche Arbeiten zum Thema vorgelegt: „Zwangssterilisation im Nationalsozialismus“ (BOCK 1986) und „Mothers in the Fatherland“ (KOONZ 1987). Beide gehen davon aus, daß Geschlecht und Rasse die zentralen Kategorien für das Verständnis des Nationalsozialismus sind, aber bezogen auf die Situation der Frauen kommen beide zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen.

CLAUDIA KOONZ zeigt am Beispiel der aktiven, in der nationalsozialistischen Par-

tei und den großen konfessionellen Verbänden organisierten Frauen eine Entwicklung auf, die sowohl fortlaufend wie paradox verlief, insofern die „alten Kämpferinnen“ der nationalsozialistischen Frauenorganisationen – ELSE BETH ZANDER, GUIDA DIEHL oder SOPHIE ROGGE-BÖRNER – 1933/34 fast allesamt an Macht und Einfluß verloren. Diese Frauen hatten die Frauenfeindlichkeit der Partei dazu genutzt, sich eine eigene Spielwiese zu schaffen. Hier wurde die Idee eines weiblichen Lebensraumes geboren (vgl. KOONZ 1984), dem das polare Modell der Geschlechterrollen unterlag, wie es vor allem im 19. Jahrhundert gesellschaftlich durchgesetzt worden war. Ebenso wie die Frauenbewegung um die Jahrhundertwende im Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ den Verweis der Frauen in die Privatheit zu einer Waffe zu machen versucht hatte (STOEHR 1983), barg die Idee eines weiblichen Lebensraumes für die nationalsozialistischen Frauen das Versprechen auf persönliche Autonomie innerhalb der Grenzen eines patriarchalen Systems. Während die Partei jedoch nach 1933 ihre „alten Kämpfer“ in Amt und Würden hob, gingen die Frauen leer aus, denn eine männliche Parteileitung traute ihnen nicht zu, die „extremistischen Rassenprogramme“, die „das Herzstück von Hitlers Sozialpolitik bildeten“, ... „bei den Frauen populär zu machen“ (KOONZ 1986, S.20). Das unternahmen stattdessen Frauen aus bürgerlichen und kirchlichen Organisationen unter der Leitung der eher hausbackenen GERTRUD SCHOLTZ-KLINK, wobei der Erfolg – ich zitiere hier wiederum CLAUDIA KOONZ – davon abhing, „daß den Frauen erlaubt wurde, mehr oder minder so weiter zu machen wie immer, mit einem Minimum an spezifisch nazistischen Zielen“ (ebd.). Daß dies möglich war, erklärt KOONZ damit, daß Vorstellungen über geschlechterpolare Rollenverteilungen von den nicht-nazistischen bürgerlichen und kirchlichen Organisationen geteilt werden konnten. Weil Frauen und Frauenorganisationen an der Geschlechterpolarität festhielten, ermöglichten sie die Integration auch nicht-nationalsozialistischer Frauen in das System.

Während Koonz die aktiven Interessen der Frauen herausarbeitet, die sie zu Befürworterinnen und Unterstützerinnen nationalsozialistischer Frauenideologie und -politik machten, argumentiert BOCK auf einer völlig anderen Ebene. Am Beispiel der Zwangssterilisation weist sie nach, daß das Originäre nationalsozialistischer Frauenpolitik nicht der Pronatalismus war, den der Nationalsozialismus mit vielen anderen Ideologien teilte, sondern der Antinatalismus, der den staatlichen Zugriff auf die Familie und auf die weiblichen und männlichen Körper sanktionierte. Dabei versucht BOCK, Rassen- und Frauenpolitik als aufeinander bezogene Verweisungssysteme zu sehen, denen ein von politischen Interessen diktiert „Wert“ eines Menschen zugrunde gelegt war, in den auch Annahmen über die „Natur“ der Geschlechter hineinspielen. Insofern Zwangssterilisationen rassistischen Kriterien unterlagen, folgten die Politiken der „Auslese“ und der „Ausmerze“ identischen Strategien und hatten das gleiche Ziel. Rassenpolitik war eine von Männern entworfene und durchgeführte Politik, der Frauen in der Regel lediglich in untergeordneten Positionen zuarbeiteten. Opfer waren Frauen im Nationalsozialismus bei Bock deshalb auf der sozialstrukturellen Ebene; das schließt die Unterstützung und Identifikation von Frauen mit dem Nationalsozialismus im Einzelfall nicht aus.

Im Gegensatz zu der gründlichen Studie von GISELA BOCK ist „Mothers in the Fatherland“ ein populäres Buch und zielt auf ein breites, nicht-akademisches Publikum (KOONZ 1989). Nicht nur wegen seiner marktgerechten Verpackung läßt sich

einiges gegen das Buch einwenden. Es weist Ungenauigkeiten und Fehler auf (BOCK 1989) und verspricht mehr, als es zu klären unternimmt. Keineswegs gibt das Buch einen allgemeinen Überblick über die Situation von Frauen im Nationalsozialismus, sondern liefert vor allem ein Bild der organisierten Frauen, und auch hier nur derer, die in der NSDAP oder in den großen kirchlichen Verbänden Mitglieder waren. Dadurch bechränkt das Buch sich auf Frauen der Mittel- und Oberschicht (ROSENHAFT 1989). Vor allem aber scheint die Hauptthese des Buches fragwürdig, wonach über das Modell polarer Geschlechterrollen der Nationalsozialismus auch für viele bürgerliche Frauen und Frauen der großen kirchlichen Frauenorganisationen anschlussfähig wurde und ihre Unterstützung erhielt. Aber auch gegen GISELA BOCK ließe sich einwenden, daß sie lediglich auf der sozialstrukturellen Ebene argumentiert, wenn sie konstatiert, daß Frauen zu den Opfern nationalsozialistischer Politik zu zählen sind – dies jedoch zu Recht. Wenn bei KOONZ die Partizipation von Frauen am Nationalsozialismus im Zentrum des Interesses steht, ist es bei BOCK der gewaltsame, staatlich legitimierte Zugriff auf den weiblichen (und männlichen) Körper, und dafür liefert sie bedrückende Zeugnisse.

Das „missing link“ zwischen staatlicher Repression und subjektiver Beteiligung bietet vielleicht die Betrachtung der außerschulischen nationalsozialistischen Mädchenerziehung, denn der Bund Deutscher Mädel ist gleichermaßen Staatsjugend, wie sein „Erfolg“ nicht ohne den freiwilligen Zulauf und engagierten Einsatz der Mädchen erklärt werden kann. Gegen KOONZ gewendet, zeigt gerade die Geschichte der Organisation des Bundes Deutscher Mädel, daß die Mitgliederzahlen des Mädelbundes wuchsen, als mit TRUDE BÜRKNER eine Frau aus der Jugendbewegung an die Spitze der Organisation gestellt wurde und sich das Selbstverständnis des Mädelbundes wandelte. Aus einer auf den weiblichen Lebensbereich beschränkten Organisation wurde eine zwar separierte, aber für beide Geschlechter gleichermaßen geltende Jugendorganisation; das geschlechterpolare Modell wurde von einem generationsspezifischen abgelöst. Weil Mädchen sich dadurch aufgewertet fühlten, wurde der Bund Deutscher Mädel für sie attraktiv. Keineswegs ging die Erziehung durch den Bund Deutscher Mädel in einer Vermittlung polarer Geschlechterrollen auf. Hauptakzent der Arbeit der Organisation lag vielmehr auf jugendpflegerischem Gebiet. Wesentlicher als die Vermittlung ideologischer Inhalte war die massenhafte Durchsetzung des Bewußtseins, „Teil der deutschen Jugend“ und darüber Teil der deutschen Volksgemeinschaft zu sein. Gerade weil der Bund Deutscher Mädel nicht „traditionell Weibliches“ verkörperte – im Sinne der Geschlechterpolarität des 19. Jahrhunderts – , sondern, unter dem Vorzeichen des Begriffs der Jugend, Vergesellschaftung implizierte, wurde er für die Mädchen attraktiv.

Literatur:

- Bock, G.: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus: Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen 1986.
 Bock, G.: Die Frauen und der Nationalsozialismus. Bemerkungen zu einem Buch von CLAUDIA KOONZ. In: Geschichte und Gesellschaft 15 (1989), S.563–579.

- EBBINGHAUS, A. (Hrsg.): Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Nördlingen 1987.
- KOONZ, CL.: Das „zweite“ Geschlecht im „Dritten Reich“. In: Feministische Studien 1986, H. 2, S.14–33.
- KOONZ, CL.: Mothers in the Fatherland. Women, the Family and Nazi Politics. London 1987.
- KOONZ, CL.: A Response to Eve Rosenhaft. In: Radical History Review 43 (1989), S.81–85.
- REESE, D.: „Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb.“ Zur Vergesellschaftung der Mädchen durch den Bund Deutscher Mädel im sozialkulturellen Vergleich zweier Milieus. Weinheim und Basel 1989.
- ROSENHAFT, E.: Inside the Third Reich: What is the Women's Story? In: Radical History Review 43 (1989), S.72–85.
- SCHMIDT, D.: Die peinlichen Verwandtschaften – Frauenforschung zum Nationalsozialismus. In: GERSTENBERGER, H./SCHMIDT, D.: Normalität oder Normalisierung. Geschichtswerkstätten und Faschismusanalyse. Münster 1987.
- STOEHR, I.: „Organisierte Mütterlichkeit“. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900. In: HAUSEN, K. (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, München 1983, S.221–249.
- WINDAU-WALSER, K.: Gnade der weiblichen Geburt? Zum Umgang der Frauenforschung mit Nationalsozialismus und Antisemitismus. In: Feministische Studien 1988, H. 1, S.102–115.

Anschrift der Autorin:

Dr. Dagmar Reese, Wundstr. 7, 1000 Berlin 19

ANDREAS MÖCKEL

Behinderte Kinder im Nationalsozialismus. Lehren für das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik

Die an Universitäten etablierte Pädagogik hat die Theoriediskussion im Bereich praktischer Sonderpädagogik lange Zeit sich selbst oder der Medizin überlassen. H.-J. GAMM hat mit einem Aufsatz „Der Faschismuskomplex und die Sonderpädagogik“ indirekt darauf aufmerksam gemacht (GAMM 1983). Er unterscheidet zwischen Zumutungen gegenüber der allgemeinen und gegenüber der Sonderpädagogik, „deren pädagogischem Ethos die Perversion drohte, während im Bereich des allgemeinen Schulwesens nur eine Verstärkung der ideologischen Auflagen zu verzeichnen war“ (GAMM 1983, S.790). Es ist richtig, daß dem pädagogischen Ethos der Sonderpädagogik in der Nazizeit die Perversion drohte und daß Sonderschullehrer mitmachten oder hilflos geschehen ließen. Falsch jedoch ist es anzunehmen, Mitläufertum und Hilflosigkeit seien lediglich sonderpädagogische, keine allgemein pädagogischen Merkmale jener Zeit. Die Aufrechterhaltung der Trennung von

allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik angesichts der Verbrechen in der Nazizeit trägt das Übel weiter, gegen das GAMM kämpft.

Die Geschichte der Schule für Lernbehinderte zeigt, daß pädagogisch-anthropologische Theorien der Hilfsschule und der Reformpädagogik komplementär verzerrt konstruiert waren (MÖCKEL 1976). Hilfsschüler wurden eher mit negativen Eigenchaftsmerkmalen beschrieben, Grundschüler im allgemeinen eher idealisiert. Schon in den zwanziger Jahren hatte sich die Hilfsschullehrerschaft in ihrer Argumentation heillos verfangen – und nicht nur sie.

„Der Idiot, der Epileptiker, der bewegungsunfähige Krüppel, der Geisteskranke, der schwer asoziale Psychopath – sie alle müssen dauernd einer besonderen Fürsorge überwiesen werden, die so stark von medizinischen Gesichtspunkten her bestimmt wird, daß diese Formen der Heilpädagogik aus dem Rahmen des öffentlichen Normalschulwesens weit herausfallen. In der Mitte zwischen beiden (sc. Normalschule und Anstalt, A.M.) aber liegt die Zwischenzone derjenigen Krankheiten, die eine Anlehnung der Erziehung an das Normalschulwesen noch gestattet. Für sie ist das System von Sonderschulen geschaffen worden, denen unsere Erörterung in erster Linie gilt“ (SPRANGER 1927, S.533). Sprangers Eröffnungsvortrag der Heilpädagogischen Woche in Berlin spiegelt eine Dreiteilung, die für behinderte Kinder in der Nazizeit kennzeichnend werden sollte: Dazugehören, noch dazugehören, nicht mehr zur Pädagogik, sondern zur Medizin gehören. Gewiß, Spranger schuf Gegengewichte, zitierte nicht zufällig Pestalozzi ausführlich und zentral, Rousseau dagegen nicht. Dieser hatte sich im Emile von behinderten Kindern distanziert (ROUSSEAU 1762,S.51).

Spranger spielte auf die eugenische Diskussion an, wenn er vom Sonderschullehrer sagte: „Beseelte ihn nichts, als dieser sozialutilitaristische Gedanke von künftiger Erwerbstüchtigkeit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit, so müßte in ihm wohl die Frage wieder und wieder emporsteigen, ob einer Gesellschaft, in der schon der Gesunde schwer zu ringen hat, nicht mehr gedient wäre mit der frühzeitigen Ausrottung von Gliedern, die unter dem Gesichtspunkt ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Leistung doch immer minderwertig bleiben werden“ (S.540).

Die Volksschule war in die Prozedur der Aussonderung mit einbezogen. Volksschulen meldeten Schüler an, Schulräte entschieden über die Aufnahme oder Ablehnung, und zwar nach Gutachten, die Sonderschullehrer und Ärzte erstellten. Dieses Verfahren verlor seinen Sinn, als schulschwachen Kindern in der Hilfsschule physische Gefahr drohte. Mit der Zwangssterilisation und den sogenannten Nürnberger Gesetzen verkehrte sich nicht nur das pädagogische Ethos der Sonderschullehrer, sondern das aller Lehrer. Schüler mit Krampfanfällen und jüdische Schüler in allen Schularten wurden verraten. Daß Auschwitz nicht noch einmal sei, nach ADORNO die allererste Forderung an die Erziehung (ADORNO 1967, S.111), schließt auch Grafeneck und Hadamar mit ein, richtet sich also nicht auf Teilbereiche der Pädagogik.

Der Rahmen in der historisch-pädagogischen Forschung ist zwar abgesteckt, wie GAMM schrieb, aber zu eng. Er rückt die Geschichte der behinderten, der anfalls- und psychisch kranken, der jüdischen Kinder, der Sinti und Roma gegen das Dik-

tum von ADORNO an den Rand. Wir Pädagogen müssen uns beim Nachdenken das Schweigen unserer damaligen Kollegen eingestehen. „Nicht der Denker, der seine Privatsünden beichtet, verschwistert sein Denken mit den Gedanken der Zeit; das Denken muß seine Sünde beichten“ (ROSENSTOCK-HUESSY 1958, S.112).

Die Geschichte der behinderten Kinder in der Nazizeit lehrt, daß Pädagogik die menschliche Aufnahme der Kinder und ihre Pflege als grundlegenden Akt der Erziehung ansehen muß. Die Geschichte lehrt ferner, daß die Pädagogik ihre Grundentscheidungen offenlegen muß, weil sonst selbst noch die krudeste Weltanschauung sie zu überrollen droht. „Der entscheidende Satz“ in der Verhandlung vor dem Volksgerichtshof, schrieb HELMUTH JAMES VON MOLTKE an seine Frau, war die Bemerkung FREISLERS: „Herr Graf, eines haben das Christentum und wir Nationalsozialisten gemeinsam und nur dies eine: Wir verlangen den ganzen Menschen“ (MOLTKE 1975, S.311). Von hier aus fällt ein Licht auf einen Appell RUCKAUS, Reichsfachschaftsleiter im NSLB, der 1934 begeisterte Unterwerfung ausdrücklich forderte (DIE DEUTSCHE SONDERSCHULE 1934, S.1). Das Bewußtsein dafür wächst, daß nicht nur die Sonderpädagogik von der Perversion des Erziehungsethos' betroffen war (REYER 1989, RAMISCH-KORNMAN 1990).

Die Geschichte der Nazizeit gewinnt heute eine neue Bedeutung, weil Genforschung und -technik, pränatale Diagnosemethoden und Organverpflanzungen Druck auf Eltern behinderter Kinder ausüben. Eltern, die keine Fruchtwasseruntersuchung vornehmen lassen und bereit sind, ein Kind mit Down-Syndrom großzuziehen, sind Anfeindungen ausgesetzt. Eltern von anenzephalitischen Kindern werden überredet, ihre Kinder als Organspender zur Verfügung zu stellen. Die Einrichtung von humangenetischen Beratungsstellen suggeriert, Behinderungen schlechthin wären vermeidbar (SCHUMANN 1989). Schon rechnen Volkswirtschaftler aus, welche Personalkosten der Staat spart, wenn behinderte Föten abgetrieben werden (VON STACKELBERG 1980). Auch in anderen Staaten wird die Gefahr der „slippery slope“, der schiefen Bahn gesehen (COULTER 1988). Wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland darf sich nicht wieder hinter dem irreführenden Begriff „Bildungsunfähigkeit“ verschanzen und so tun, als gingen diese Fragen nur Theologen, Mediziner, Juristen, Politiker und Sonderpädagogen, nicht jedoch Pädagogen an. Sie darf nicht meinen, der auf die Spitze getriebene Wissenschaftsglaube anderer Fächer, zum Beispiel der Erbbiologie oder der Genforschung, sei nicht auch ihr Problem.

Literatur

- ADORNO, TH.W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1967, S.111–123.
- COULTER, D.L.: Beyond Baby Doe. Does Infant Transplantation Justify Euthanasia? In: The Journal of the Association for Person with Severe Handicaps 13 (1988), S.71–75.
- DIE DEUTSCHE SONDERSCHULE. Organ der Reichsfachschaft V Sonderschulen im NSLB. Halle (Saale) 1934ff.
- GAMM, H.-J.: Der Faschismuskomplex und die Sonderpädagogik. In: Z.f.Heilpäd. 34 (1983), S.789–797.

- MÖCKEL, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976.
- MOLTKE, F. VON/BALFOUR, M./FRISBY, J.: Helmut James von Moltke 1907–1945. Stuttgart 1975.
- RAMISCH-KORNMANN, B.: Zur Bewährung eines umfassenden Bildungsbegriffes in Extremsituationen angesichts der erneuten Forderung nach Euthanasie. In: Behindertenpädagogik 29 (1990), S.7–22.
- REYER, J.: „Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus? In: HERRMANN, U. und OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1989, S.113–145.
- ROSENSTOCK-HUESSY, EU.: Ich bin ein unreiner Denker. Vom Töchterlich-Werden des Denkens. In: ROSENSTOCK-HUESSY, EU.: Das Geheimnis der Universität. Stuttgart 1958, S.97–112.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Leipzig (Reclam) 1910.
- SCHUMANN, M.: Vom Sozialdarwinismus zur modernen Reproduktionsmedizin und zur pränatalen Diagnostik. In: Behindertenpädagogik in Hessen 28 (1989), S.134–135.
- SPRANGER, E.: Die Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik (1927). In: HELMUT VON BRACKEN (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968, S.529–542.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas Möckel, Luxburgstr. 9, 8700 Würzburg

SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT

Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie

1. Einleitung

Die sogenannte Historikerdebatte hat erneut die theoretische Frage nach dem Kern, dem „historischen Ort“ des Nationalsozialismus aufgeworfen. Unabhängig von den unterschiedlichen historiographischen Erklärungsansätzen besteht weitgehend Einigkeit in der Überzeugung, daß der Kern des Nationalsozialismus, seine Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit, in der planmäßigen Vernichtung ganzer Völker und Bevölkerungsgruppen zu suchen ist. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, daß in die gegenwärtige Diskussion die Gesamtheit der von dem Nationalsozialismus mit Auslöschung bedrohten Gruppen einbezogen wird: das jüdische Volk, das Volk der Sinti und Roma, Behinderte, russische Kriegsgefangene, die polnische Intelligenz.

Die Tatsache, daß die Gruppe der Behinderten mit zu jenen Menschen gehört, die aufgrund bestimmter Merkmale der potentiellen Vernichtung durch das NS-System preisgegeben war, spielte für die Historiographie und das wissenschaftliche Selbst-

verständnis der westdeutschen Sonderpädagogik eine eher untergeordnete Rolle. Dies verwundert um so mehr, als doch Theorie und Praxis der Euthanasie gewissermaßen die Quintessenz sozialdarwinistischer Rassen- und Bevölkerungsideologie darstellen und somit ihre nähere Analyse wichtige Erkenntnisse über Verfassung und Mechanik des NS-Apparates zu erschließen vermag.

Auch wenn Sonderpädagogen nicht direkt am Prozeß der „Ausmerze lebensunwerten Lebens“ beteiligt waren, so muß aus heutiger Sicht doch darauf verwiesen werden, daß sie durch öffentlich-publizistische Aktivitäten, Gutachterfunktionen, Mitarbeit in Beratungs- und Entscheidungsgremien auf Verwaltungs- und Verbandsebene, Erstellen von Schülerbeurteilungen zumindest mittelbar an der Ausgrenzung der ihnen Anvertrauten mitgewirkt haben.

2. Anmerkungen zum Forschungsstand in der westdeutschen Sonderpädagogik

Überblickt man den gegenwärtigen Forschungsstand in der Behindertenpädagogik, so läßt sich die für die allgemeine Pädagogik beklagte unzureichende Einbindung erziehungshistorischer Forschung in die theoretische Diskussion um Nationalsozialismus und Faschismus auch für die Sonderpädagogik bestätigen. Zwar ist auch in dieser pädagogischen Disziplin eine rein quantitative Zunahme an Arbeiten zu verzeichnen, aber generell fehlt eine Anbindung an die vor allem in der Fachhistorie geführte methodologische Diskussion. So ist es bezeichnend, daß das durch die Historikerdebatte erneut ins Zentrum gerückte Thema der Vernichtung bislang keinen Niederschlag in einer pädagogischen Fachdisziplin fand, deren Klientel genau zu jenen Gruppen gehörte, die vom nationalsozialistischen Vernichtungskampf bedroht war. Während Fragen von Sterilisierung und Euthanasie einschließlich ihrer ideengeschichtlichen Implikationen weitgehend außerhalb der Sonderpädagogik untersucht wurden, konzentrierten sich die Untersuchungen in der Behindertenpädagogik vorrangig auf im engeren Sinne schulhistorische Fragestellungen. Ähnlich wie in der allgemeinen Pädagogik ist nach anfänglich mehr überblicksartigen Abhandlungen nun auch in der Sonderpädagogik eine stärkere Ausdifferenzierung der Thematik zu verzeichnen. Dies ist zum einen an der Zunahme regionalgeschichtlicher Studien und zum anderen an einer verstärkten Berücksichtigung alltagsgeschichtlicher Zugangsweise ablesbar.

Insgesamt bleibt festzuhalten, daß in der Historiographie der Sonderpädagogik seit nunmehr zwei Jahrzehnten zwar ein wachsendes Interesse an der Ära des Nationalsozialismus zu verzeichnen ist, daß bis heute aber kaum ein Anschluß an die in den Nachbardisziplinen geführte theoretische Diskussion zu verzeichnen ist, so daß die historische Forschung in diesem Bereich noch weitgehend blind – da theorieelos – verfährt. Ein weiteres Charakteristikum ist die nach wie vor schmale Basis gesicherter historischer Erkenntnisse, die nicht zuletzt auf die zu geringe Auswertung vor allem nichtveröffentlichter Quellen zurückzuführen ist.

Das Vorherrschen isolierter Einzeluntersuchungen bei gleichzeitig fehlender Einbettung in größere theoretische Zusammenhänge mag erklären, daß bislang kein

rechtes Bewußtsein dafür besteht, daß das Schicksal Behinderter im Dritten Reich nicht isoliert betrachtet werden kann. Eine angemessene historische Analyse verlangt angesichts der Geschichte von Rassismus, Sozialdarwinismus und Eugenik nicht nur eine Berücksichtigung des Zeitraumes vor 1933, sondern erfordert ebenso den Vergleich mit den anderen von Vernichtung bedrohten Völkern und Bevölkerungsgruppen.

Schließlich vermag der Vernichtungscharakter des NS-Systems als Ausgangspunkt für historische Forschung den Blick auf bislang völlig vernachlässigte Bereiche zu lenken: So ist bis heute vergessen, daß es eine blühende jüdische Heilpädagogik in Deutschland gegeben hat, und unter historisch-vergleichendem Aspekt fehlt weitgehend eine Aufarbeitung der Frage nach der Situation behinderter Menschen in den von Deutschland besetzten Ländern sowie der Positionen eines italienischen, französischen und spanischen Faschismus gegenüber Behinderten einschließlich derer praktischer Auswirkungen. Gerade die vergleichende Perspektive erscheint in besonderem Maße geeignet, zum einen das Spezifische und Besondere des nationalsozialistischen Systems sowohl in seiner ideologischen Grundlegung als auch seiner praktischen Gestaltung noch differenzierter herauszuarbeiten und zum anderen Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener faschistischer Regime zu gewinnen.

3. Zur Lage Behinderter unter dem Vichy-Regime

Erst in jüngster Zeit sind in Frankreich zwei Untersuchungen erschienen, die sich mit der Situation Behinderter während der Okkupationszeit beschäftigen. Die bisherige Ignorierung dieser Thematik durch die französische Forschung ist mit der eher zögerlichen Bereitschaft zu erklären, sich mit dem Vichy-Regime der Jahre 1940 bis 1944 selbstkritisch auseinanderzusetzen. Nach dem derzeitigen Stand der französischen Forschung ist davon auszugehen, daß in den großen psychiatrischen Anstalten Frankreichs während des 2. Weltkrieges etwa 40.000 Patienten an den Folgen von Unterernährung und Kälte gestorben sind. Diese bislang unbekannte bzw. tabuisierte Tatsache eröffnet Fragen nach persönlicher Schuld und Verantwortung, aber auch nach einem Vergleich mit der Situation in Deutschland.

Auch in Frankreich existierte bereits vor dem Faschismus eine weit verbreitete Tendenz, die Insassen psychiatrischer Anstalten als für die Gesellschaft nutzlose Wesen zu betrachten, und diese Tendenz verstärkte sich unter dem Einfluß rasenhygienischen Gedankengutes, als dessen französischer Hauptvertreter der Medizinnobelpreisträger ALEXIS CARREL gelten kann. Nach Einmarsch der deutschen Truppen und Installierung der Vichy-Regierung des Generals Pétain verschlechterten sich die Lebensbedingungen der Insassen der Anstalten für Geisteskranke auf dramatische Weise. Diese unter staatlicher Aufsicht stehenden Anstalten waren in der Lebensmittelversorgung den Krankenhäusern nicht gleichgestellt und mußten sich mit einer durchschnittlichen Kalorienmenge von ca. 1.500 pro Patient begnügen, was unweigerlich für viele den langsamen Hungertod bedeutete. Nach dem derzeitigen Erkenntnisstand ist davon auszugehen, daß ein planvolles, organisiertes

Euthanasieprogramm in Frankreich weder von seiten der deutschen Besatzung noch der französischen Regierung bestand. Die Verantwortlichkeit für die massenweise Vernichtung Kranker und Behinderter ist auf viele Schultern verteilt. Verantwortlich ist die deutsche Besatzung, die gegen das Geschehen in den Anstalten mit Sicherheit nichts einzuwenden hatte, verantwortlich sind aber auch die Spitzen der französischen Regierung und Verwaltung, die trotz wiederholter Eingaben einzelner leitender Psychiater in keinem Fall für Abhilfe sorgten, so daß vieles dafür spricht, der Vichy-Regierung eine absichtsvolle Vernichtungspolitik gegenüber Geisteskranken zuzuschreiben.

Aber auch die Anstalten selbst haben in ihrer Mehrheit nur wenig oder gar nichts zur Rettung ihrer Patienten unternommen. Zahlreiche Anstaltsberichte aus den Jahren der Besatzung zeugen von Verharmlosung, Beschönigung und Verschleierung der wahren Tatsachen. Schließlich wurde auch die sogenannte Öffentlichkeit schuldig, die keinerlei Anteil am Schicksal der Schwachen und Hilflosen nahm. Angst vor Repressalien, fehlende Zivilcourage, die Furcht, angesichts äußerst knapper Lebensmittelrationen selbst zu verhungern, Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal anderer, all das zusammen genommen waren die Reaktionen einer Öffentlichkeit, die durch die Gewalt des Krieges gewissermaßen in einer Ausnahmesituation lebte.

4. Resümee und offene Fragen

Das Schicksal tausender behinderter Menschen in Frankreich während des 2. Weltkrieges kann als weiterer Beleg für die These gelten, daß der Vernichtungskampf gegen jene, die vom gesellschaftlich sanktionierten Mittelmaß der Normalität abwichen, als der Kern nationalsozialistischer Politik und Praxis zu betrachten ist. Denn trotz des in seiner Programmatik und systematischen Durchführung einzigartigen Mordprogrammes der Nationalsozialisten kann nicht unberücksichtigt bleiben, daß es auch in faschistisch regierten Ländern wie Frankreich und Italien in unterschiedlich starker Ausprägung eine rassistische Gewaltpolitik gegenüber Minderheiten gab. In Frankreich und Deutschland sind während des 2. Weltkrieges Tausende von behinderten Menschen eines gewaltsamen Todes gestorben. Trotz dieser Identität der Fakten bestehen gewichtige Unterschiede zwischen beiden Ländern. In Deutschland wurden die Geisteskranken aufgrund eines organisierten und systematisierten Mordprogramms vernichtet, in Frankreich hingegen sind die Betroffenen der Verachtung, der Passivität und dem Fatalismus zum Opfer gefallen. Auch in Deutschland gab es die Methode, Kranke und Behinderte durch Verhungern zu ermorden, es hat aber den Anschein, daß dies mit einem sehr viel größeren Anteil von Haß und Sadismus der daran Beteiligten geschah. Der nationalsozialistische Fanatismus fehlte zweifellos in Frankreich, auch wenn es offene und latente Zustimmung zur faschistischen Ideologie gab. Aber in Frankreich herrschte die Not des Krieges, die Angst und die Sorge um das nackte Leben. Insofern bestand auch hier eine Ausnahmesituation, die es ermöglichte, daß die Schwachen geopfert wurden.

Nicht zuletzt Unterschiede in den Mentalitäten beider Völker haben zweifellos dazu beigetragen, daß es trotz faschistischer Regierung und Besatzungsmacht zu keinem Zeitpunkt ein systematisches Euthanasieprogramm in Frankreich gab. Trotz bedeutsamer Unterschiede bleibt allerdings die erschreckende Erkenntnis, daß der Verlust an Humanität unter extremen Lebensbedingungen in allen menschlichen Gesellschaften möglich ist.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Entenweg 32, 2000 Hamburg 53

ROLF SEUBERT

Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus

1. Zum Stand der Erforschung der nationalsozialistischen Berufspädagogik

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft hat vor allem in den letzten 10–15 Jahren ihre anfängliche Befangenheit gegenüber der Periode des Nationalsozialismus abgelegt und sich der eigenen Disziplingeschichte gestellt (vgl. KEIM 1990). Dabei blieb allerdings der Bereich Berufserziehung weitgehend ausgespart. Die Rückbesinnung auf deren Entwicklung in der NS-Zeit wurde als Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufspädagogik angesehen. Deren etablierte Vertreter haben sich allerdings bis heute dieser Aufgabe weitgehend entzogen. Entsprechend groß sind die Defizite. Dies zeigt sich vor allem in einer fehlenden Reflexion auf die theoriegeschichtlichen Grundlagen der eigenen Disziplin, insbesondere auf das Kernstück berufspädagogischen Selbstverständnisses, die Berufsbildungstheorie. Über ihre Hinwendung zur NS-Weltanschauung fehlen nachgängige Erklärungen. War das berufspädagogische Bekenntnis zur „organischen Berufsauffassung“ des Nationalsozialismus nur Applikation, oder entsprach ihre Neuorientierung auf die Begriffe „Rasse, Blut und Boden“, auf den Dienst- und Pflichtcharakter der Arbeit, auf die „Gliederhaftigkeit“ des Einzelnen in der Betriebs- und Volksgemeinschaft des Hitlerstaats nicht vielmehr einer gewissen Zwangsläufigkeit? Zeigt es sich nicht gerade im Nationalsozialismus, wie gering das erziehungswissenschaftliche Fundament der sog. Berufsbildungstheorie war im Vergleich zu jenen normativ-ideologischen Bestandteilen, die sie aus dem sich wandelnden politisch-gesellschaftlichen Raum übernahm? Auch die Frage, wie sich der „Entnazifizierungsprozeß“ berufspädagogischer Theoriebildung nach 1945 vollzog, bedarf noch einer weiteren Aufhellung (vgl. SEUBERT 1977).

2. Berufsschulentwicklung nach 1933

Infolge des berufspädagogischen Desinteresses ist die Zahl NS-historischer Aufsätze und Monographien gering und auf wenige Autoren begrenzt. Zugleich sind die Urteile über die Entwicklung der Berufsschule im „Dritten Reich“ wenig einheitlich. So bescheinigt ihr KLAUS KÜMMEL (1980) eine hohe Leistungsfähigkeit. THEO WOLSING (1977) ist dagegen der Meinung, diese sei lediglich in Festreden beschworen worden. Die kontroverse Einschätzung muß vor dem Hintergrund der viel diskutierten Modernisierungsthese gesehen werden. Nach dieser These erfolgte im Nationalsozialismus eine längst überfällige qualitative und quantitative Leistungssteigerung des Ausbildungssektors. Ob und inwieweit sie auch in der Berufsschule stattfand, müßte durch Nachweis von Innovationsschüben im Bereich der Fachdidaktik, der Lehrplanentwicklung und der räumlich-sächlichen Ausstattung der Schulen nachgewiesen werden. Wahrscheinlicher ist dagegen das Auseinanderdriften der beiden Teile des „Dualen Systems“: Während die Berufsausbildung allgemein durch massive Propaganda bildungspolitisch aufgewertet wurde und eine hohe staatlich-administrative Aufmerksamkeit erfuhr, konnte sich die während der Zeit der Weltwirtschaftskrise durch finanzielle und personelle Restriktionen hart getroffene Berufsschule nur langsam erholen.

Die These vom Modernisierungsschub auch der Berufsschulen hätte die Beantwortung einiger Fragen zur Voraussetzung: Wie gestalteten sich der äußere Aufbau und die innere Gliederung der Berufs- und Fachschulen im „Dritten Reich“? Welche Aufmerksamkeit und materielle Unterstützung erhielt der Berufsschulsektor durch das zuständige Reichsministerium? Wie vollzog sich ihre materielle und personelle Ausgestaltung? Über diese äußere und innere Entwicklung der Berufsschule wissen wir wenig. Befragungen ihrer Lehrer wurden bis heute versäumt und dürften kaum mehr erfolgversprechend nachzuholen sein. Somit kann z.B. der Anteil der Berufsschule an der Indoktrination ihrer Schüler für den Nationalsozialismus allenfalls noch über amtliche Verlautbarungen oder über die Auswertung der damaligen berufspädagogischen Zeitschriften eingeschätzt werden. Wieviel Zeit blieb für diese Indoktrinationsarbeit angesichts von etwa 4–6 Wochenstunden Unterricht und einem chronischen Lehrermangel ab 1936? Vieles spricht dafür, daß die ständig gestiegene Zahl der Berufsschüler aufgrund demographischer Entwicklung und vermehrter Lehrlingsausbildung in allen Branchen die Berufsschule vor kaum lösbare Probleme stellte. Demnach wäre, so die Vermutung, im Dualen System der 30er Jahre die betriebliche Ausbildung auf Kosten der Berufsschule gestärkt worden. Eine genauere Kenntnis dieses Sachverhalts würde sich gewiß lohnen.

3. Zur Berufsbildungspolitik nach 1933

Die Entwicklung der Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ist kaum unabhängig zu betrachten von der Auseinandersetzung um die Durchsetzung einer modernen Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Die von den Freien Gewerkschaften 1919 ausgelöste Diskussion um die gesetzliche Regelung einer Berufsaus-

bildung für alle Jugendlichen führte zu unversöhnlichen Interessengegensätzen zwischen den beteiligten Verbänden und Parteien. Anstelle einer generellen Lösung entstanden Ausbildungseinrichtungen der Industrieverbände mit z.T. stark anti-gewerkschaftlichem und betriebsgemeinschaftlichem Erziehungskonzept. Kaum entstanden, erlitt die industrielle Berufsausbildung, aber auch das allgemeine Lehrlingswesen, durch die Weltwirtschaftskrise empfindliche Rückschläge. Der Rückgang der Lehrstellen wurde noch verstärkt durch eine allgemeine Bildungspolitik, die vor dem Hintergrund der sog. Überfüllungsdiskussion akademischer Berufe vor und nach 1933 die Schüler der höheren Schulen in praktische Berufe und Fachschulen abzudrängen versuchte (vgl. HESSE 1986). Der „Berufsnot der Jugend“ wurde mit freiwilligem, nach 1933 mit pflichtgemäßem Arbeitsdienst entgegengesteuert. Der sich abzeichnende Facharbeitermangel drohte für den rasch in Gang kommenden Wirtschaftsaufschwung zum ernststen Problem zu werden. Um diesem Problem Herr zu werden, erhob die Deutsche Arbeitsfront (DAF) schon früh einen „Totalitätsanspruch“ auf den gesamten Ausbildungssektor. Diese Anmaßung wurde von den Organisationen der Wirtschaft heftig zurückgewiesen; dafür kamen sie der Hitler-Partei auf „weltanschaulichem Gebiet“ weit entgegen: Die sog. „Arisierung“ des Lehrlingswesens, die unter Bruch geltenden Rechts vollzogene Ausschaltung jüdischer Lehrlinge durch die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft gehört zu den schändlichsten Kapiteln der Berufsbildungsgeschichte (vgl. KIPP 1990).

Die Abwehr der Parteiansprüche auf die Berufserziehung führte zu heftigen Konflikten, die auch öffentlich auf höchster Staats- und Parteiebene ausgetragen wurden. Den Ausschlag für den Aus- und Aufbau eines stark betriebsgebundenen Ausbildungswesens gaben kriegswirtschaftliche Überlegungen ab 1936. Jetzt wurde mit großer Geschwindigkeit ein hochmodernes Lenkungsinstrumentarium entwickelt, das alle Aufgabengebiete der Berufsausbildung einbezog, insbesondere

- den Aufbau einer Ausbildungsstatistik und eines industriellen Prüfungswesens;
- die Entwicklung von Ausbildungsleitlinien unter Berücksichtigung der politischen Vorgabe der Wehrrertüchtigung;
- die Entwicklung neuer Lehr- und Anlernberufe und die dazu notwendigen Ordnungsmittel wie Berufsbilder, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen;
- Analyseinstrumentarien zur Feststellung des Qualifikationsbedarfs;
- den Aufbau eines überbetrieblichen Berufslenkungssystems; – die Etablierung betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildungseinrichtungen; – die Schaffung eines gesetzlich-administrativen Rahmens, vor allem die Weiterarbeit am Berufserziehungsgesetz und an der Jugendschutzgesetzgebung.

Es versteht sich fast von selbst, daß zu diesem gewiß noch unvollständigen Themenkatalog bisher nur wenige Arbeiten erschienen sind. Mehr noch verwundert das bisherige Desinteresse am „Reichsinstitut für Berufsbildung in Handel und Gewerbe“. An diesem könnte nämlich die Berufsbildungspolitik des „Dritten Reiches“ beispielhaft beleuchtet werden. Selbst das heutige Bundesinstitut für Berufsbildung zeigt bislang wenig Neigung, seinen historischen Vorläufer zu untersuchen, obwohl dessen Arbeiten die Berufsausbildung auch noch nach 1945 nachhaltig beeinflussten.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Berufserziehung im Nationalsozialismus ist ge-

kennzeichnet durch einen hohen Modernisierungsschub, der sich sowohl auf die betriebliche Berufsausbildung als auch auf die Gesamtplanung des Ausbildungsektors sowie die Schaffung effektiver Institutionen zur Entwicklung von Instrumentarien der Analyse und Planung der Nachwuchslenkung und auf die didaktische Perfektionierung der Ausbildung bezieht. Die Berufsschule hinkte dieser Entwicklung hinterher. In Widerspruch zur skizzierten fachlichen Modernität standen die antimoderne Gesinnungsschulung und der autoritäre Rahmen einer paramilitärischen betrieblichen Sozialisation, vor allem in der Industrie, weniger in Handwerk und Handel. Dieser Gegensatz läßt sich besonders deutlich anhand von historischem Filmmaterial illustrieren. Ein Querschnitt zeitgenössischer berufspädagogischer Dokumentarfilme zeigt zugleich die systematische Qualifikationsvermittlung bei angehenden industriellen Facharbeitern durch standardisierte handwerkliche und maschinentechnische Lehrgänge und die propagandistische Überhöhung des Erziehungsansatzes künftiger „Soldaten der Arbeit“.

Literatur

- HESSE, A.: „Bildungsinflation“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg 1986.
- KEIM, W.: Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. Wien 1990.
- KIPP, M./MILLER-KIPP, G.: Erkundungen im Halbdunkel. Fünfzehn Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Kassel 1990.
- KÜMMEL, K.: Zur schulischen Berufserziehung im Nationalsozialismus. Gesetze und Erlasse. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Stuttgart 1980, S.275–288.
- SEUBERT, R.: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim/Basel 1977.
- WOLSING, TH.: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Kastellaun 1977.

Anschrift des Autors:

Dr. Rolf Seubert, Universität – Gesamthochschule – Siegen, Postfach 101240, 5900 Siegen 21

Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“

1. *Zum Forschungsertrag und den Desideraten der berufspädagogischen NS-Forschung*

Ein Charakteristikum des „dualen“ Systems der Berufsausbildung, in dem die beiden „Lernorte“ Betrieb und Berufsschule kooperativ-komplementär zusammenwirken (sollen), bestand und besteht darin, daß die betriebliche Berufserziehung die schulische weit überwiegt. Bei der Würdigung der hier kurz vorzustellenden Forschungserträge und Desiderate gilt es, sich immer wieder bewußt zu halten, daß die betriebliche Berufserziehung im „dualen“ System das dominierende Element war. Nicht zuletzt rechtfertigt es der dominante sozialisatorische Einfluß, dem Lehrlinge in Betrieben ausgesetzt waren, die betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus als eigenes Forschungsfeld zu betrachten, das in seinen einzelnen Bereichen unterschiedlich gründlich beleuchtet worden ist: Relativ am besten ist die Forschungslage im Bereich der Industrie; deutlich weniger wissen wir über die Bereiche des Handwerks und des Handels; von den Bereichen Bergbau, Landwirtschaft und Hauswirtschaft läßt sich allenfalls sagen, daß sie von Streiflichtern berührt wurden – die Desiderate in diesen Bereichen sind nicht zu übersehen.

Im folgenden wird der Forschungsertrag zur betrieblichen Berufserziehung im Bereich der Industrie skizziert: Seit der Jahrhundertwende war die industrielle Berufserziehung ein heftig umkämpftes soziales Experimentierfeld, auf dem noch zu Beginn der 30er Jahre beinahe alles ungeregt war. Weder gab es ein System anerkannter Lehrberufe, in dem die Qualifikationsprofile der einzelnen Berufe und Mindestanforderungen an fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten fixiert worden wären, noch gab es ein eigenständiges industrielles Prüfungswesen, das festzustellen erlaubt hätte, ob gut, ob planmäßig und ob einheitlich ausgebildet wurde, und das dem Industriehrling die Möglichkeit eröffnet hätte, einen anerkannten Ausbildungsabschluß zertifiziert zu bekommen.

Die der Logik industrieller Entwicklung folgende Tendenz zur Vereinheitlichung und Systematisierung des Ausbildungswesens wurde in der NS-Zeit enorm forciert und durch nationalsozialistische Gehorsamserzeugung überformt. Es ging darum, fachlich anspruchsvolle Facharbeiterausbildung mit hochwirksamer Sozialintegration zu verknüpfen, die Facharbeiter zugleich leistungsfähig und gefügig zu machen. Das probate Verfahren dazu war die Übernahme militärischer Formen in den Ausbildungsalltag, die Militarisierung der Betriebspädagogik. Die programmatischen Formeln vom „Soldaten der Arbeit“, vom „Arbeitskämpfer“ und vom „neuen deutschen Facharbeitertyp“ tauchen im berufs- und betriebspädagogischen Schrifttum der NS-Zeit ständig auf und deuten an, in welchem Maße militä-

risches Denken betriebspädagogischen Arrangements zugrunde lag („Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des praktischen Lebens“) und wie weit selbst die Sprache „bewaffnet“ wurde. Im Umkreis des ehemaligen DINTA (Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung) bzw. des Amts für Berufserziehung und Betriebsführung der Deutschen Arbeitsfront wurden massenhaft Sprachhülsen reproduziert, die Parallelen zogen zwischen soldatischer und beruflicher Ausbildung, zwischen Kaserne und Betrieb, zwischen Kampfverbänden und Betriebsbelegschaften, zwischen Waffenkampf und Arbeitskampf, zwischen Waffen-Soldaten und Arbeits-Soldaten.

Die in der NS-Zeit angestrebte Militarisierung des Lehrlingsalltags war mehr als nur ein Sprachspiel. Insbesondere die Studien, die sich den in der NS-Zeit neu geschaffenen Berufserziehungseinrichtungen widmen, geben Aufschluß darüber, wie die Militarisierung des Lehrlingsalltags in der Praxis aussah, wie fachliche Qualifizierung mit soldatischer Erziehung verknüpft wurde. Diese elitären Berufserziehungseinrichtungen (Flieger-Technische Vorschulen in der Luftwaffenrüstungsindustrie, SA-Berufsschulen in der Schiffbauindustrie, VW-Werk), in denen curriculare, didaktisch-methodische und evaluative Innovationen für eine hervorragende Metall-Facharbeiterausbildung erprobt wurden, sind vor allem gekennzeichnet durch – die kasernierte Unterbringung der Lehrlinge, – die von der HJ respektive der SA komplementär zur Betriebsausbildung betriebene soldatische Erziehung und den permanenten Uniformzwang, – einen über rigide Dienstpläne vollständig reglementierten Tagesablauf und nicht zuletzt durch – das elitäre Bewußtsein der Lehrlinge, mit dem sie sich von der großen Mehrheit der Industriearbeiterjugend sowie von den Lehrlingen in Handel, Handwerk, Hauswirtschaft und Landwirtschaft unterschieden.

Über die große Mehrheit der anderen (nicht-elitären) Ausbildungsverhältnisse wissen wir bis heute viel zu wenig; wir wissen allenfalls, daß mit zunehmender Dauer des Krieges der erzieherische Einfluß auf die berufstätige Jugend dadurch schrumpfte, daß immer weniger Ausbildungspersonal verfügbar war und daß produktive (Leistungs-)Ansprüche die qualifikatorischen zunehmend überlagerten.

Die industrielle Berufserziehung wurde in der NS-Zeit enorm ausgeweitet, intensiviert und standardisiert, konsolidiert und perfektioniert. Im einzelnen sind die Vereinheitlichungs- und Systematisierungstendenzen auf dem Gebiet der Nachwuchspolitik und bei der ordnungsrechtlichen und inhaltlichen Gestaltung der industriellen Lehrlingsausbildung relativ gut erforscht. Desgleichen die Genese, Struktur und Funktion der Berufsordnungsmittel (Berufsbilder, Prüfungsanforderungen, Ausbildungsrichtlinien, Berufseignungsanforderungen, Berufsbildungspläne und Lehrgänge) sowie die Institutionen, die – zeitweise konkurrierend – die Perfektionierung der Berufsordnungsmittel und den Auf- und Ausbau des industriellen Prüfungswesens vorangetrieben haben. Was die institutionelle Gestaltung der industriellen Berufserziehung angeht, so ist die in der NS-Zeit besonders angestrebte und geförderte Kombination der Lernorte Lehrwerkstatt und Werkberufsschule mehrfach untersucht worden.

Unbestritten und ganz offenkundig ist die Kontinuität der betrieblichen Berufserziehung über das Jahr 1945 hinweg: Angesichts der personellen Kontinuität auf dem Felde der Arbeits- und Betriebspädagogik – man denke nur an KARL ARN-

HOLD, FRITZ ARLT, ALBERT BREMHORST, ADOLF KIESLINGER, ERWIN KRAUSE, JOHANNES RIEDEL und HERBERT STUDDERS – stellt sich die Frage: „Was hätte sich in der betrieblichen Berufserziehung eigentlich anders entwickelt, wenn Hitler den Krieg gewonnen hätte?“ – Die in der NS-Zeit mit großem Aufwand veranstalteten Berufs- und Betriebswettkämpfe wurden unterschiedlich gründlich erforscht. Der Leistungskampf der Betriebe ist in der berufspädagogischen Historiographie noch beinahe gänzlich unbelichtet, während der Reichsberufswettkampf relativ zufriedenstellend untersucht wurde. Doch darüber, wie diese Massenveranstaltungen subjektiv wahrgenommen und verarbeitet wurden, wissen wir nahezu nichts. Was die durch Zeitzeugenbefragung zu erhärtende Wirkungsforschung angeht, so steht die berufspädagogisch-historische Forschung zugleich am Anfang und sehr bald am Ende: Am Anfang, weil darüber noch keine einschlägigen Studien vorliegen – und bald am Ende, weil der Kreis der zu befragenden Zeitzeugen ständig kleiner wird. Die Versäumnisse der zurückliegenden Jahrzehnte sind hier irreparabel.

Bis vor kurzer Zeit hat die berufspädagogische Historiographie die nationalsozialistische Berufsverbotspolitik völlig ignoriert. Die beiden ersten Studien über die Ausgrenzung jüdischer Jugendlicher aus der Berufsausbildung wurden 1988 in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die erste Darstellung des Jüdischen Berufsausbildungswerks unter dem Nationalsozialismus im Januar 1990 (ebd.) veröffentlicht. Immer noch gänzlich vernachlässigt ist die berufspädagogische Exilforschung.

2. Zu Behinderungen und Perspektiven der berufspädagogischen NS-Forschung

Bis weit in die 70er Jahre hinein hatte die berufspädagogisch-historische Forschung zur bzw. über die NS-Zeit gegen vielfältige Auskunftsverweigerungen anzukämpfen: Viele Werksarchive, Archive vieler Handwerkskammern und vieler Industrie- und Handelskammern in der Bundesrepublik wetteiferten gleichsam mit DDR-Archiven und dem Zentralarchiv Potsdam darum, historische Forschung durch Verweigerung der Akteneinsicht zu behindern. Mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur NS-Zeit wird (hoffentlich) der Zugang zu und der Einblick in die einschlägigen Archive großzügiger gewährt werden.

Die bundesrepublikanischen Repräsentanten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben die NS-Zeit lange tabuisiert: WALTER LÖBNER ist der einzige, der sich als Betroffener öffentlich zur NS-Zeit geäußert hat. Abgesehen von LÖBNER, dessen autobiographische Notizen, wie in ZfPäd. 30 (1984), S.579 dargelegt, in wesentlichen Punkten lückenhaft und in der Grundtendenz exkulpatorisch sind, haben die Mitglieder der 1941 in Wien gegründeten und von LÖBNER geführten „Vereinigung deutscher Hochschullehrer für Wirtschaftspädagogik“ zur NS-Zeit geschwiegen. Das hartnäckige Schweigen ist historiographisch gesehen die Verweigerung von Aufklärung. Sie wäre beseitigt, wenn die „Vereinigung der Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“ anlässlich ihrer im Jahre 1991 stattfindenden 50-Jahr-Feier eine kritische Rückschau halten würde, in der sie sich auch mit

der NS-Vergangenheit ihrer Gründungsmitglieder auseinandersetzte. – Das wäre eine disziplingeschichtlich wichtige Perspektive.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Martin Kipp, Druseltalstr. 37a, 3500 Kassel

WOLFGANG KLAFKI

Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel autobiographischer Berichte

Das Referat beruht auf einer ersten Auswertung von etwa 50 autobiographischen Texten (einschließlich narrativer Interviews zur Kindheits- und Jugendentwicklung in der NS-Zeit). Die berichtenden bzw. interviewten Frauen und Männer gehören den Geburtsjahrgängen 1917–1930 an. Außerdem wurden zwei Biographien, die weitgehend auf autobiographischem Material beruhen, einbezogen.

Als Interpretationsrahmen diente ein Modell idealtypischer Einstellungs- und Handlungsformen von Kindern und Jugendlichen im NS-, das aus dem Material heraus entwickelt worden war:

1. die überzeugten jungen Nationalsozialisten (z.B. MELITTA MASCHMANN).
2. Die Mitläufer bzw. Mitläuferinnen.
3. Die Pragmatiker, d.h. Kinder und besonders Jugendliche, die jene Angebote des Systems, die ihren subjektiven Interessen entsprachen, nutzten (den Sport, das Segelfliegen in der Flieger-HJ usw.) und sich den subjektiv uninteressanten Anforderungen des Systems soweit wie möglich zu entziehen versuchten.
4. Die Distanzierten („Resistenten“).
5. Die aktiv Widerstehenden.

Außerdem wurde ein Raster von 18 identifizierbaren, für Identitätsbildungsprozesse im NS-System relevanten Wirkfaktoren bzw. Faktorenkomplexen, zusammengefaßt in 8 Hauptgruppen, zugrundegelegt: 1. Dominant personengebundene Wirkungsfaktoren mikrosozialer Art. – 2. Wahrnehmung von und Teilnahme an Institutionen/Organisationen. – 3. „Signifikante Bezugspersonen“. – 4. Vorwiegend symbolisch-atmosphärisch wirkende Faktoren. – 5. Die propagandistische Dauer-Berieselung. – 6. Ambivalent oder „gegen-indikatorisch“ wirkende Faktoren. – 7. Distanzschaffende Schlüsselerfahrungen. – 8. Das Hitler-Idol.

Im Referat wurden 8. Hauptresultate hervorgehoben und mit Beispielen illustriert:

(1) Unter dem Gesichtspunkt individueller Entwicklungsprozesse zwischen 1933 und 1942 ist festzustellen: Abgesehen von dem Sonderfall der Geschwister Scholl enthalten die untersuchten Texte keine weiteren Beispiele für radikale politische Konversionen. Jedoch gibt es viele Belege für Prozesse der Erosion anfänglich bezogener Positionen und für Distanzierungsprozesse weniger radikaler Art. Sie setzen meistens bereits vor dem 2. Weltkrieg ein und wachsen seit der Kriegswende 1942/43 nach Zahl und Intensität an.

(2) Als entscheidender Faktor für die politisch-moralische Grundorientierung im NS aufwachsender Menschen erscheint, mindestens bis zur Pubertät, in den meisten Berichten die Familie, und zwar zum einen bei hoher Übereinstimmung der Wertorientierungen in den Herkunftsfamilien, sei es in pronazistischem Sinn („WALTER“) oder im Sinne der Distanzierung vom System (GERDA FREISE, WOLFDIETRICH SCHNURRE, HEINRICH BÖLL), zum anderen auch dann, wenn Jungen oder Mädchen in ihren Herkunftsfamilien politisch-moralischen Wertkonflikten begegneten (z.B. MAX VON DER GRÜN).

(3) Selten lösen sich Mädchen oder Jungen von den Grundorientierungen ihrer Familien oder der für sie dominierenden familiären Bezugspersonen ganz oder weitgehend. In solchen Fällen scheint das Verselbständigungsmotiv der in die Pubertät eintretenden eine entscheidende Rolle gespielt zu haben: Das NS-System ermöglichte es den betreffenden Jugendlichen, sich gegenüber dem Elternhaus zu verselbständigen, bot ihnen neue Identifikationschancen: die Übernahme überdurchschnittlicher Verantwortung (Führerinnen- bzw. Führerrollen), die Steigerung des Selbstbewußtseins und des Geltungsbedürfnisses (z.B. MELITTA MASCHMANN).

(4) Die Schule scheint nach dem Ausweis der meisten autobiographischen Texte im politischen Sozialisationsprozeß im Sinne der Zielsetzungen des NS eine relativ geringe, eher bremsende als fördernde Rolle gespielt zu haben. Die besuchten Schulen sind von den Berichterstattern selten als Institutionen einheitlicher nationalsozialistischer Beeinflussung wahrgenommen worden. Zwar begegneten die meisten Jugendlichen jeweils einigen entschieden ns-orientierten Lehrerinnen oder Lehrern und erlebten deren parteilichen Unterricht. Daneben aber stand vielfach das Gros vermeintlich unpolitischer Lehrkräfte. Vor allem erinnern sich viele, auffällig beeindruckt, an bestimmte Lehrerinnen und Lehrer, die – meistens formal kassiert, inhaltlich aber für mindestens einen Teil der Schüler unverkennbar – Kritik an wesentlichen Systemelementen oder generelle Distanz zum System erkennen ließen. Solche Lehrerinnen/Lehrer hatten nach Einschätzung der Berichterstatter in deren Wahrnehmung ein überdurchschnittlich hohes Gewicht, vermittelten mindestens Impulse zum kritischen Aufmerken.

(5) Auch die HJ mit ihren altersspezifischen Unterorganisationen für Jungen und Mädchen scheint für die politische Sozialisation im Sinne des NS in der Mehrzahl der untersuchten Berichte geringere Bedeutung gehabt zu haben, als das in der Fachliteratur vielfach noch unterstellt wird. – Für die 10- bis 14-jährigen beruhte die Attraktivität des Jungvolks bzw. der Jungmädels zunächst gewöhnlich einerseits auf den spielerischen und abenteuerähnlichen Aktivitäten und andererseits auf den

erhofften und z.T. wirklich erfahrenen neuen Kontaktmöglichkeiten. – Das „Exerzieren“ hatte meistens allenfalls anfangs und eher für Jungen als für Mädchen einen gewissen, bald verfliegenden Reiz. – Auf der Stufe der 14- bis 18-jährigen war bei der männlichen Hitlerjugend die Attraktivität der Spezialeinheiten häufig damit verbunden, daß hier der Exerzierdienst stark reduziert wurde. Für die spezielle Gruppe der Luftwaffenhelfer bestätigen die Berichte einhellig ein Ergebnis der Untersuchung von ROLF SCHÖRKEN, nämlich die Distanzierung von der HJ, ja oft ausgesprochene Gegnerschaft gegen dieses Element des Systems.

(6) Innerhalb der von den Autobiographen rückblickend als pronazistisch wirkend eingeschätzten Sozialisationseinflüsse tauchen fast nie „signifikante Personen“ auf, die das, was die Kinder oder Jugendlichen, idealisierend, als „NS“ verstanden, überzeugend repräsentiert hätten. Dagegen werden, wo distanzschaffende Einflüsse wirksam wurden, immer wieder signifikante Personen als zentrale Repräsentanten der Gegensozialisation genannt.

(7) Häufig wird als identifikationsstiftender Wirkungsfaktor die emotionale Faszination bezeugt, die vor allem für Jungen und Mädchen bis zur Pubertät von den ästhetischen Inszenierungen des NS ausgingen: Massenfeiern, Fahnenaufmärschen, Uniformen, Sprechchören, Fackelzügen, der NS-Programm-Musik. Jedoch scheint die rauschartige Faszinationswirkung dieser Inszenierungen im Zuge der Pubertätsentwicklung meistens stark abgeklungen zu sein. Für etliche ältere Schülerinnen und Schüler traten seit der Pubertät emotional hoch besetzte, distanzschaffende Sozialisationsfaktoren in Kraft, Elemente a- oder antinationalsozialistischer jugendlicher Subkulturen. Damit kamen alternative Lebensstile und Orientierungen zur Geltung: Genuß, Lässigkeit, weltmännische Attitüden, freies Spiel, Ansätze liberaler Sexualität, spontane Motorik.

(8) Die Erosionsprozesse, Widerspruchserfahrungen, Distanzierungsmomente haben jedoch bei den meisten Jugendlichen nicht zu einer umfassenden Systemkritik und -gegnerschaft geführt. Einer der wichtigsten Faktoren, die das verhinderten, ist das Führer-Idol gewesen. Es wirkte gleichsam als letzte Verankerung des Systems im politischen Identitätsbewußtsein vieler junger Menschen jener Zeit, als Deutungsfolie, die die Versöhnung mit der zunehmenden Zahl von Widerspruchserfahrungen ermöglichte, etwa mit dem miserablen Niveau vieler NS- bzw. HJ-Funktionäre, mit Bonzentum, Korruption, rigiden Disziplinierungsmaßnahmen usf. „Wenn das der Führer wüßte, er würde für Abhilfe sorgen, die Schuldigen bestrafen“, war eine oft benutzte Selbstberuhigungsformel.

Literatur

a) Fundstellen der gesichteten autobiographischen Quellen:

BÖLL, H.: Was soll aus dem Jungen bloß werden? 2. Aufl. München 1983.

BRÜCKNER, P.: Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945. Berlin 1980.

GLASER, H./SILENIUS, A. (Hrsg.): Jugend im Dritten Reich. Frankfurt/M. 1975 (U.a. 10 autobiographische Kurzberichte).

- GRÜN, M. von der: Wie war das eigentlich? Kindheit und Jugend im Dritten Reich. Darmstadt/Neuwied 1981.
- KLAFKI, W. (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim 1988 (11 Beiträge).
- MASCHMANN, M.: Fazit. Mein Weg in die Hitlerjugend. München 1980.
- REICH-RANICKI, M.: Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Köln 1982 (17 Beiträge).
- ROSENTHAL, G. u.a.: Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986 (U.a. 8 ausführlich analysierte, auf narrativen Interviews und Gruppendiskussionen basierende Fallstudien).
- RÜHLING, C./STEEN, J.: Walter. * 1926, 1945 an der Ostfront gefallen. Leben und Lebensbedingungen eines Frankfurter Jungen im III. Reich. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1986.
- SCHOLL, I.: Die weiße Rose. Frankfurt/M. 1980.
- STADEN, W. v.: Nacht über dem Tal. Eine Jugend in Deutschland. München 1982.

b) Sekundärliteratur

- CLOER, E. u.a.: Das Dritte Reich im Jugendbuch. Bd. 1: Fünfzig Jugendbuch-Analysen und ein theoretischer Bezugsrahmen. Braunschweig 1983; Bd. 2: Zwanzig neue Jugendbuch-Analysen. Weinheim/Basel 1988.
- KLÖNNE, A.: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Düsseldorf/Köln 1982.
- PEUKERT, D.: Alltag unter dem Nationalsozialismus. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Weinheim 1985, S.40–64.
- SCHÖRKEN, R.: Luftwaffenhelfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins. Stuttgart 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Str. 1, 3550 Marburg

Symposium 3.

Bilanz der Jugendforschung

LUISE WAGNER-WINTERHAGER

Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose

Das Symposium „Bilanz der Jugendforschung“ sah sich vor einen doppelten Anspruch gestellt: zum einen war die empirische Forschung der letzten zehn Jahre zu sichten daraufhin, welches Orientierungswissen sie zu heutigen Problemlagen jugendlichen Aufwachsens bereitgestellt hat; zum anderen ging es darum, die impliziten formierenden Konstruktionen von „Jugend“ kritisch zu überprüfen.

Zunächst ist festzuhalten, daß die empirische Jugendforschung Entscheidendes dazu beigetragen hat, neue Wissensstrukturen zu den Besonderheiten der Altersphase „Jugend“ in modernen arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaften zu etablieren. Überholte, trivialisierende Deutungsmuster vom Schlage älterer Pubertätskonzepte traten völlig in den Hintergrund, jugendliche Entwicklung als Ausformung personaler und sozialer Selbstkonzepte (Identität) wurde vielmehr realistisch gesehen im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Ablösung aus Kindheitsrollen, der Übernahme universalistischer Verhaltensorientierungen in peer-groups und Schule mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs für eine selbständige Lebensführung. In diesem Rahmen werden widersprüchliche Entwicklungstrends erkennbar: deutliche Tendenzen zur Juvenilisierung der Erwachsenen, eine allmähliche Verflüssigung der Generationsgrenzen, eine „Entdramatisierung des Generationenverhältnisses“; gleichzeitig weisen die empirischen Untersuchungen übereinstimmend hin auf gesteigerte Argumentations- und Konfliktintensitäten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen insbesondere in den Familien. Eine andere zeitdiagnostisch relevante Widerspruchslinie läßt sich beobachten zwischen gestiegenen hedonistischen Glücks- und Selbstverwirklichungsansprüchen Jugendlicher bei gleichzeitig gestiegenen Anforderungen an ihre strategische Planungsfähigkeit im Hinblick auf konsistente Selbstkonstruktion der eigenen Biographie i.S. gesellschaftlich-rationaler Erfolgsstandards. Im Prozeß der Individualisierung und Pluralisierung der Lebenslaufmuster gehen Belastungspotentiale in den Prozeß der Personogenese ein, die neue Ambivalenzen erzeugen: gesteigerten Subjektivitätspotentialen treten neue Verlustängste gegenüber.

So sehr es der empirischen Jugendforschung gelungen ist, das Wissen über „Ju-

gend“ als Wissen über Problemlagen und Anforderungsstrukturen dieser Altersphase zu fundieren, damit auch neue Diskursformen in Politik und Öffentlichkeit zu generieren, so deutlich läßt sich im Rückblick auch erkennen, wo projektive Elemente das „öffentliche Bild von Jugend“ (ZINNECKER) mitgeprägt haben. Jugendforschung der letzten zehn Jahre lebte nicht zuletzt auch vom Fasziniertsein durch „Jugend“. Gerade auch die Jugendsubkulturforschung trug zu einer delegierenden Verortung von „Jugend“ als ästhetisch-kultureller Avantgarde bei, schrieb dieser Altersgruppe die Hauptzuständigkeit zur Verlautbarung gesellschaftlicher Konfliktthemen zu. Die den Jugendlichen darin mitaufgebürdete Konfliktodynamik konnte in der Jugendforschung erst voll in den Blick genommen werden, seit sie sich stärker in Bezug setzte zu allgemeinen Theorien strukturellen Wandels in der Moderne. Mit der Zuspitzung auf die Thesen von der „Krise der Normalbiographie“ und der „Dekonstruktion der Jugendphase“ wird die Exklusivität der Globalkategorie „Jugend“ fragwürdig. Auch die neue theoretische Konzeptualisierung geschlechtsspezifischer Forschung zur weiblichen Adoleszenz trägt dazu bei, die Konsistenz eines bis dahin geschlechtsneutral sich begreifenden Konzepts von „Jugend“ zu demonstrieren, den Selbstverständlichkeiten männlich orientierter, ausschließlich am Berufserfolg orientierter Lebenslaufmuster ihren Normalitätsanspruch erfolgreich zu bestreiten. Schließlich führt die erhöhte Akzeptanz Jugendlicher für „postkonventionelle“ Lösungen in Lebensstil und biographischer Strategie dazu, seit EDUARD SPRANGER und KARL MANNHEIM geläufige Theoreme von der kulturproduktiven Rolle des Generationenkonflikts zu überdenken. „Jugend“ zwischen Individuation und Enkulturation, zwischen subjektiven Ansprüchen an Selbstverwirklichung und strikten Einfügungszwängen in das Kompetenzgefüge hochrationaler Ausbildungs- und Berufsrealität wirft heute neue Fragen auf: etwa nach den pädagogischen Residuen ethischer Selbstverpflichtung auf solidarische, kommunikativ sensible, humane Sozialbeziehungen angesichts eines vermuteten Anstiegs relativistischer und instrumentalistischer moralischer Orientierungen bei Jugendlichen.

Die im Symposium ausschnitthaft geleistete Bilanz mündete im ersten Teil in recht einhellig akzeptierte künftige Fragerichtungen:

- Forschungen zur weiblichen Adoleszenz seien energisch zu aktivieren und von allen defizitären Abweichungstheoremen zu befreien (KEDDY/SEIDENSPINNGER);
- die entwicklungspsychologischen und autobiographischen Fragen seien ergänzend wieder in den Fragehorizont der Jugendforschung einzuholen, sie müßten sich auf die je individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten Jugendlicher im Prozeß der Personogenese konzentrieren (FEND);
- die projektiven Anteile unseres Jugendbildes müßten aus Interesse an den „wirklichen Jugendlichen“ zurückgenommen werden, angesichts einer Situation, die nicht kulturkämpferisch aufgeladene Generationenkonfliktszenarios, sondern Gespür für das „Andersmachen im Kleinen“ erfordere (ZIEHE).
- Jugendforschung solle sich öffnen hin zur Erforschung der späten Kindheit, solle deren Rolle für den Aufbau von Ich-Strukturen ernster nehmen (BAACKE).

Im folgenden werden die Einzelreferate in Zusammenfassung wiedergegeben, ergänzt durch zentrale Originalzitate.

HELMUT FEND bilanzierte in seinem Eröffnungsbeitrag über „*Strukturelle Verände-*

rungen der Jugend in den letzten dreißig Jahren“ die sozialstrukturellen Veränderungen jugendlichen Aufwachsens unter der Leitfrage unterscheidbarer Generationsgestalten im historischen Vergleich. Weitere theoretische Bezugspunkte seiner Bilanz bezog FEND aus der Diskussion um einen allgemeinen Wertewandel sowie aus Thesen zur Individualisierung der Lebensplanung und Lebensführung im Prozeß der Moderne, wie sie vor allem von ULRICH BECK (1986) in die Diskussion eingeführt worden sind. Zunächst stellte FEND die gesicherten Indizien für epochale Veränderungen der Lebenslaufmuster und Strukturen des Lebenslaufs dar.

„Heute erleben wir also eine historisch einmalige Verstetigung der Lebenszeit. Das Leben ist voraussehbarer und planbarer geworden. Voraussicht, Planung und Herausfinden, was man in diesem Leben werden und sein will, werden jetzt wichtig. Die Säkularisierung macht zudem die Vertröstungen auf die Erfüllung im Jenseits unwirksam, so daß dieses irdische Leben gelingen muß. Gleichzeitig hat sich die Lebenszeit stark verlängert, ganz neue Lebensphasen sind möglich geworden. Frauen haben, wenn die Kinder außer Haus sind, durchschnittlich noch etwa 35 Lebensjahre vor sich.

Das, was wir heute als Lebenslauf, mit den Stadien der Berufsvorbereitung, der Berufsausübung und der nachberuflichen Phase kennen, ist selber erst im Laufe der Geschichte entstanden. Dabei hat sich die Bedeutung der einzelnen Lebensstadien fundamental gewandelt. Um nur zwei Beispiele zu nennen. Was wir heute als Jugendphase kennen, hat sich in dieser Form erst in den letzten hundert Jahren für die gesamte Bevölkerung ausgebildet. Welche Verschiebungen sich dabei vollzogen, illustriert der Sachverhalt, daß vor etwa 150 Jahren die Menarche der Mädchen bei etwa 17 Jahren lag. Die Eingliederung in den Arbeitsprozeß geschah dagegen sehr früh: mit 13 Jahren waren Mädchen und Jungen auf dem Lande voll integrierte Arbeitskräfte.

Heute liegen die Verhältnisse genau umgekehrt: die Geschlechtsreife liegt unter 13 Jahren, der Eintritt ins Arbeitsleben für große Gruppen der Jugendlichen nicht unter dem 17. Lebensjahr. Zwischen Geschlechtsreife und formellen institutionellen Partnerbindungen liegen zudem durchschnittlich etwas mehr als 10 Jahre. Waren in den 50er Jahren die traditionellen Milieus der Kirchen, der Nachbarschaft und des Dorfes noch entscheidende sozialisierende Kontrollinstanzen, so ist deren Bedeutung heute unübersehbar zurückgegangen. An ihre Stelle sind die kommerzialisierten, freizeitbezogenen Dienstleistungen getreten, die nicht mehr person- und ortsgebunden durch direkten Kontakt auf die Jugendlichen „einwirken“, sondern über marktvermittelte Angebote. Eine solche Kontrolle ist sehr viel vermittelter und von wirtschaftlichen Interessen gesteuert. Die person- und ortsbezogene soziale Kontrolle durch die traditionellen Milieus war durch das Senioritätsprinzip, durch die Teilung in Führende und Geführte, in Leitende und Folgende bestimmt. Das Angebot auf dem Markt hingegen steht unter dem Prinzip der Gleichheit und Freiheit: jeder kann kaufen was er will, falls er die nötigen finanziellen Ressourcen besitzt. Lediglich Jugendschutz und Geschäftsfähigkeit begrenzen in bestimmten Altersphasen noch den Zugang zu diesem Markt. Dies ist nun eine ganz andere Form der sozialen Kontrolle als jene, die über direkte Beziehungen zu anderen Menschen und über persönlich verkörperte Normen und Ideale erfolgt.

Die Ansprüche an die Balancierung von Spannungen sind heute größer denn je:

Spannungen zwischen Freiheit und Bindung, Selbstentfaltung und Sozialpflichtigkeit, instrumenteller Kompetenz und Verständigungsfähigkeit, verpflichtender Sinnorientierung und Offenheit. Im Vergleich zum Aufwachsen in kleinräumigen lokalen Gemeinschaften, in einer auf Bedürfnislosigkeit und harte körperliche Arbeit ausgerichteten Welt mit einem einheitlichen, christlichen Weltbild und festen Autoritätsverhältnissen innerhalb und außerhalb der Familie – Lebensverhältnisse, die für viele noch am Beginn dieses Jahrhunderts selbstverständlich waren – haben sich die Bedingungen des Aufwachsens heute in ungeheurem Ausmaß diversifiziert und verkompliziert.“

Die strukturell veränderten Bedingungen jugendlichen Aufwachsens erzeugen neuartige Widerspruchstendenzen, die erhöhte Anforderungen an die Fähigkeiten zur Identitätsbalance stellen. So deuten die Ergebnisse der Replikationsstudien darauf hin, daß das Erziehungs- und Kommunikationsklima innerhalb der Familie partnerschaftlicher geworden ist, daß zugleich aber auftretende innerfamiliäre Konflikte als verschärfte Konflikte schmerzhafter wahrgenommen werden. In diesen Zusammenhang gehört auch die Aussage vieler Jugendlicher, sie stünden in Distanz zu den Erziehungspraktiken ihrer Eltern. Dies sagen vor allem solche Jugendliche, deren Eltern ihrerseits angaben, in der Erziehung ihrer Kinder vieles „ganz anders“ als ihre Eltern gemacht zu haben. Die gestiegene Konfliktintensität innerhalb der Familie führt dazu, daß die familiäre Lebenszeit mit Kindern „zu zerbrechen“ droht: „in eine romantisierte mit Kindern und eine distanzierte mit Jugendlichen.“ Zum Anstieg der innerfamiliären Konfliktintensität beigetragen haben auch die Veränderungen in der „Stabilitätsquote“ der ehelichen Lebensgemeinschaften. In dem Maße, in dem die Ehepartner ihre Maßstäbe für eine erfüllte Ehe weniger aus dem Werthorizont von Versorgung und Sicherheit gewinnen und stattdessen den Wert persönlicher Erfüllung am Maßstab realisierter Zuneigung orientieren, steigen die Scheidungszahlen an. Angesichts gesteigerter Ansprüche, besonders bei den Frauen, an intensive Kommunikation und emotionale Intensität im Ehe- und Familienleben, läßt sich auch bei Scheidungsfamilien ein belastendes Konfliktpotential für jugendliches Aufwachsen ausmachen.

Noch nicht ganz so gründlich sind die Auswirkungen des Wandels jugendlichen Aufwachsens für das Lern- und Erfahrungsfeld Schule untersucht. Forschungsanstrengungen sind hier um so dringlicher gefordert, als Schule zum zentralen Ort jugendlicher Sozialisation geworden ist:

„Auf einen vereinfachenden Nenner gebracht liegen die heutigen Verschiebungen der Kontroll- und Machtverhältnisse darin, daß das Bildungssystem wichtige und begehrte Berechtigungen und Zertifikate vorenthalten kann, deren Bedeutung die Heranwachsenden wohl sehen, die aber vor allem von den Eltern wahrgenommen werden. Sie tragen dann die motivationalen Lasten für die Aktivierung der Kinder und Jugendlichen, sie stützen vor allem die schulischen Leistungserwartungen. Die Gegenmächte entstehen in den altersgleichen Cliquen, die über das Medium der Selbstdarstellung und des Lebensgenusses im Modus der Konsumangebote alternative Präferenzen und jugendliche Kulturen eigener Prägung etablieren können. Die wichtigste Konsequenz für die Bedingungen des Aufwachsens besteht darin, daß die Reproduktion des umfangreichen methodisch-rationalen Wissens der Welt-

beherrschung und die Reproduktion der methodisch-rationalen Lebensführung und Selbstvervollkommenung den Kernbereich der angestrebten psychischen Struktur- bildungen bei heranwachsenden Menschen bilden. Die psychische Entwicklung des Menschen in der Moderne steht unter dem Entwicklungsauftrag von rationaler Kompetenz, Leistung und Disziplin, Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Er ist sehr langfristig in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen organisiert und enthält den kulturellen Code gelungener Lebensbewältigung: Tüchtigkeit in einem ‚Arbeitsbereich‘ und Disziplin in der Lebensführung erworben zu haben. Doch all dies ist der menschlichen Psyche nicht einfach, problem- und widerstandslos aufzuprägen, ihre Eigendynamik kann diesen kulturellen Ansprüchen diametral entgegen- stehen.“

Deutliche Veränderungen sowohl im Bereich der sozialen Kontrolle als auch im Bereich der normativen Regulierung der Altersphase „Jugend“ deuten hin auf ge- steigerte „Risiken der Person-Werdung im Wohlstand“. FEND bezeichnete das von den „Kulturneulingen“, den Jugendlichen, heute zu absolvierende „Entwicklungs- programm“ als „anstrengend“, erfordere es doch eine ständig zu leistende, selbst- verantwortliche Balance zwischen den Wünschen nach Individuation und der An- passung an hochrationale Kompetenzerfordernisse und Wissensstrukturen in einer weitgehend enttraditionalisierten Gesellschaft.

Aus der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Fragetradition heraus formu- lierte FEND einige Fragen, kritisch an diejenigen gerichtet, die den Prozeß der Indi- vidualisierung uneingeschränkt begrüßen:

„Modernitätstheorien (s. z.B. KOHLI 1985, 1987) neigen heute dazu, die Weltge- staltungs- und Selbstgestaltungsprinzipien der Moderne in einen noch umfassenden sozialhistorischen Entwicklungsprozeß einzubetten: den der Individualisierung. Damit ist eine zivilisationsgeschichtliche Entwicklung gemeint, die in den letzten Jahrzehnten einen Höhepunkt erreicht hat und in deren Gefolge das Individuum zur zentralen und verantwortlichen Instanz der Lebensgestaltung geworden ist.

Die Frage, die uns hier interessieren muß, ist die, welche Formen der Vergemein- schaftung und Vergesellschaftung es in der Moderne gibt, wie also angesichts der Individualisierungen der Lebensplanung und Lebensoptimierung ‚Gemeinsamkeit‘ noch möglich ist. Die Thesen zur Rationalisierung und Individualisierung in der Moderne legen nämlich nahe, ein Schwergewicht in der Individualentwicklung, in der Entfaltung der individuellen Ansprüche des Menschen zu sehen. Welche For- men der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung heute bewirken die besondere Form der Sozialgenese des Menschen in der Moderne?

Wie löst sich der Mensch aus einer ich-bezogenen Lebensweise, die bei einer mo- ralisch uneingeschränkten Selbst-Entfaltung andere Menschen nur zu Instrumenten der eigenen Bedürfnisbefriedigung und der eigenen Ziele macht? Wie lernt er, sei- ne Interessen und Ziele mit denen anderer zu koordinieren, wie lernt er ‚Gemein- samkeit‘, ja sogar ‚Selbstlosigkeit‘, die Zurückstellung der eigenen Bedürfnisse zum Wohle anderer?

Aber vielleicht haben die Prozesse der Vergemeinschaftung, des Aufbaus von Ge- meinsamkeiten zwischen Menschen, der Koordination gegenseitiger Erwartungen und Wünsche, in den letzten Jahrzehnten nur eine neue Gestalt gewonnen, die uns

noch nicht so vertraut ist. Möglicherweise zählen das neue Verantwortungsbewußtsein für die Umwelt, der Einsatz für Frieden und die Probleme der Dritten Welt, die familienübergreifenden sozialen Netzwerke usw. dazu.“

Abschließend plädierte FEND für eine Neuorientierung der Forschungsperspektive in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Die Dominanz soziologisch-empirischer Fragestellungen habe die entwicklungspsychologische Fragerichtung der Adoleszenzforschung so stark zurückgedrängt, daß die Momente je individueller Verarbeitungsfähigkeit im Prozeß der jugendlichen Personogenese für die Gegenwartsjugend aus dem Blick geraten seien. Behauptungen vom „Ende der Kulturpubertät“ bedürften ebenso der genauen Prüfung wie Ausmaß und Gestalt neuartiger jugendlicher Aneignungsformen von Kultur. In diesem Zusammenhang schlug FEND vor, ältere Forschungsansätze aus der biographischen Jugendforschung neu zu beleben. Gerade für das noch nicht ausreichend bearbeitete Feld der weiblichen Adoleszenzentwicklung könnten z.B. die Arbeiten von CHARLOTTE BÜHLER gute Anregungen vermitteln. Insgesamt müsse die Jugendforschung biographisch-autobiographische Selbstaussagen von weiblichen Jugendlichen erheblich stärker in ihren Materialienkanon aufnehmen.

Aus der Perspektive dessen, der maßgeblich an der Konzeption und Durchführung zweier großer Survey-Studien (Shell-Studie Jugend 81 und Jugend 84) mitgewirkt hat, unternahm es JÜRGEN ZINNECKER, eine Bilanz der forschungsstrategischen Bedeutung solcher Überblicksstudien zu ziehen. Bei seiner Beantwortung der Frage „*Was haben die Jugend-Surveys der 80er Jahre erbracht?*“ bezog er sich in erster Linie auf folgende Studien: Zwei Jugendstudien Jugendwerk der Deutschen Shell/psydata Jugend 81, Jugend 84; Sinus-Studien „Die verunsicherte Generation“ 1983; WISSMANN/HAUCK: Jugendprotest im demokratischen Staat. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. 1983; Emnid-Studien Jugend, Bildung und Freizeit 1980; Werthaltungen, Zukunftserwartungen 1985; Replikation der Friedeburg-Studie 1962–1982 durch ALLERBECK/HOAG 1985; Jugend in NRW 1982; Mädchen 82: Brigitte-Studie durch SEIDENSPINNER/BURGER; FEND: Zukunft des Aufwachsens. 1988; ZINNECKER: Jugendkultur 1940–1985. 1989.

ZINNECKERS Thesen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

(1) Die sozialwissenschaftliche Jugendforschung etablierte sich in den 50er Jahren mit den Mitteln der Umfrageforschung und verdrängte so bald die bis dahin dominanten Aspekte einer pädagogisch-entwicklungspsychologischen Jugendtheorie. Sie wirkte entsprechend einflußreich daran mit, „Pädagogik als Leitdisziplin“ der Jugendforschung zurückzudrängen zugunsten soziologisch-strukturorientierter Methodologie und Fragestellung. Die Folge davon war eine Entpädagogisierung öffentlicher Diskurse über Jugend. In enger Anlehnung und entlang der Logik von zuständigen politischen Fachressorts und öffentlichen Bezugsinstitutionen für „Jugend“ wurde Jugendforschung vorrangig an diesen „Abnehmern“ orientiert. So stehen über lange Zeit Fragen nach den Einfügungsmustern Jugendlicher in Familie, Kirche, Schule, Vereinen im Vordergrund: erst allmählich treten als neue Bereiche das Umgehen Jugendlicher mit Freizeit, Konsum, Medien hinzu. Zudem folgt die Surveyforschung besonders in den 60er Jahren einem sozialisationstheoretischen Konzept, das nach den determinierenden Herkunftsfaktoren und sozialen Lagen

(Familie, Sozialschicht, Bildungserfolg) fragt. Unter dieser Perspektive traten gegenwartsorientierte Aspekte „jugendkultureller Eigenproduktivität“ nicht ins Blickfeld.

(2) Dennoch ist festzuhalten, daß die Surveyforschung entscheidend dazu beigetragen hat, ein abgegrenztes Konzept von der Altersphase „Jugend“ sozialwissenschaftlich zu fundieren und im Bewußtsein der Öffentlichkeit zu etablieren. Das geschah durch Konzentrierung des Datenmaterials und Akzentuierung fest umrissener aktueller Generationsgestalten, so etwa die Generationsgestalten der „skeptischen Generation“ (HELMUT SCHELSKY) und die der „Generation der Unbefangenen“ (VIGGO GRAF BLÜCHER). Insofern hat gerade die Surveyforschung erheblichen Einfluß darauf gehabt, „öffentliche Bilder“ von Jugend zu entwerfen.

(3) In dieser Tradition älterer Shell-Studien muß die Shell-Studie Jugend 81 gesehen werden als erneuter Versuch, die mentale Lage einer „Generation mit beschränkter Zukunft“ zu erfassen.

Allerdings konnte die Shell-Studie sowohl methodisch als auch konzeptuell von den vorangegangenen Ausdifferenzierungen der Altersphase „Jugend“ profitieren: von der ersten „Phase der alltagskulturellen Ausdifferenzierung“ im Bereich „jugendkultureller Geschmacksausdifferenzierung im Popularbereich“, beginnend etwa 1955, sodann von der Mitte der 60er Jahre sich ankündigenden, 1970 realisierten Phase der „hochkulturellen Ausdifferenzierung“, in deren Verlauf die Altersphase „Jugend“ nun auch ein eigenes ideologisches Profil erlangt im Sinne altersspezifischer Werte und darauf basierender Verhaltensorientierungen. Beide Momente – altersspezifische Geschmackspraxen und altersspezifische Wertorientierungen – befestigen von da an den Abstand zwischen „Jugend“ und anderen Altersgruppen der Gesellschaft und unterstreichen die gesellschaftliche Alterssegregation. Diese Tendenz zur strukturellen Verselbständigung von „Jugend“ im Sinne jugendkultureller Praxen wie auch im Sinne geteilter Zukunftsorientierungen konnte die Shell-Studie Jugend 81 belegen und unterstreichen.

Das für diese Studie bestimmende Bild von „Jugend“ stilisierte Jugend zu einer politisch-sozialen Protestgeneration und folgte darin dem für die 70er Jahre dominanten Selbstkonzept des Teils der Jugendlichen, der sich politisch-sozial und ökologisch artikuliert hatte.

(4) Im Verlauf der 80er Jahre „entdeckte“ die Surveyforschung ihre eigene Geschichte“ und verlagerte ihre Perspektive auf Replikationsstudien mit erheblichem methodischem Aufwand. Damit treten Aspekte eines langfristigen Wandels von „Jugend“ im Modernisierungsprozeß in den Vordergrund, Jugendforschung wird Teil der Wertewandelforschung bzw. der Strukturwandelforschung. Das Interesse an singulären Generationsgestalten verschiebt sich auf generationenübergreifende Fragestellungen, etwa zur generationsübergreifenden Wirksamkeit bestimmter Erziehungsziele und -praktiken. Daneben lassen sich Verschiebungen des Forschungsinteresses zu Fragen nach den psychosozialen Belastungen und den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen in bezug auf die Lebensbewältigung Jugendlicher feststellen. Solche Fragen zwingen dazu, biographisches Material in methodisch-adäquater Form verstärkt ins Forschungsrepertoire einzuholen. Gestützt wird eine die Personogenese des Subjekts stärker ins Auge fassende Perspekti-

ve nicht zuletzt durch bereits jetzt vorliegende interessante Befunde zum Jugendlichen als „produktiv verarbeitendem Subjekt“. Mit dieser Perspektivenerweiterung könne – so ZINNECKER – der „entwicklungstheoretischen wie jugendkulturellen Blindheit“, einer Verstümmelung von Jugendforschung zur „Umfragebürokratie“ begegnet werden.

(5) Allerdings sei daraus nicht zu folgern, man solle die Survey- und Panoramaforschung künftig ad acta legen. ZINNECKER forderte im Gegenteil ihre bessere institutionelle Beheimatung in einer pädagogisch-interdisziplinären Forschungsinstitution, ein Anliegen, das, seit es von SIEGFRIED BERNFELD 1920 vorgetragen wurde, unerfüllt geblieben ist. Das Deutsche Jugendinstitut könne eine solche Beheimatung nicht leisten, sein Aufgabenfeld habe sich zu eng mit der Jugendhilfeforschung verknüpft.

Eine institutionelle Verankerung der Jugendforschung sei darüber hinaus auch von Vorteil, als es darum gehen müsse, professionelle Standards und Normen im Umgang mit der Forschungstradition zu sichern und sich dadurch besser gegen die bereits jetzt zu beobachtenden Tendenzen zu methodischer Verwilderung abzusichern.

Angesichts des sozialstrukturellen Wandels lassen sich traditionelle „normalbiographische“ Erwartungen im Sinne der Befolgung eines vorgegebenen Lebensmusters allgemein nicht mehr halten. Niemand aber ist von der Anforderung zur Eigenkonstruktion der eigenen Biographie, zur Arbeit am eigenen Lebensentwurf gegenwärtig so umwälzend betroffen, wie Mädchen und Frauen. Anders als vor dreißig Jahren haben Bildung, Ausbildung, Erwerbstätigkeit für Frauen und Mädchen heute einen unbestritten hohen Stellenwert; Familie hat für sie „ihre Bedeutung als ausschließlicher biographischer Rahmen verloren.“ Es existiert kein einheitliches Frauenleitbild („Hausfrau und Mutter“) mehr, entsprechend auch „kein neues Lebenslaufmuster“. Damit ist unter den Bedingungen von Enttraditionalisierung und Individualisierung der Biographien „eine Annäherung von weiblicher und männlicher Biographie generell erfolgt“, allerdings konkretisiert sich diese Annäherung für Frauen vorrangig in der Lebensphase zwischen Ablösung vom Elternhaus und dem Aufbau einer eigenständigen beruflichen und privaten Lebensführung.

In ihrem Vortrag *„Veränderter weiblicher Lebensentwurf unter Bedingungen der Individualisierung des Lebenslaufs“* setzten sich GERLINDE SEIDENSPINNER und BARBARA KEDDY kritisch mit dem theoretischen Konzept der Individualisierung als zentraler Kategorie zur Analyse heutiger weiblicher Lebenskonzepte auseinander.

„In der Individualisierungsdebatte wird davon ausgegangen, daß Frauen zwischen neuen, individualisierten Lebensformen und traditionellen Zusammenhängen hin- und hergerissen werden, weil sie zum einen Familie leben, zum anderen aber auch erwerbstätig sind und sein wollen, und das womöglich noch gleichzeitig und in häufig nicht konsistenter Form. Daraus wird geschlossen, daß trotz der Zunahme an Wahlmöglichkeiten und -zwängen für Frauen in allen Lebensbereichen der weibliche Individualisierungsprozeß ‚unvollständig‘ bzw. ‚unentschieden‘ sei. Individualisierung als selbständige Lebensführung erreichten Frauen nur in ‚gebrochener Form‘. Für uns stellt sich die Frage, inwieweit die Kategorie der Individualisie-

rung sich für die Analyse sozialen Wandels im weiblichen Lebenszusammenhang als tragfähig erweist, inwieweit damit nicht von einer Perspektive auf weibliche Lebensläufe geblickt wird, die die bestehenden geschlechtsspezifischen Lebenszusammenhänge überdeckt.“

Mit der Rede vom „unentschiedenen“, „unvollständigen“ oder „gebrochenen“ Individualisierungsprozeß werden die Lebensorientierungen von Frauen ein weiteres Mal am männlichen Normalitätskonzept gemessen, in dessen Schatten erneut die Vielfalt möglicher weiblicher Lebensentwürfe als „defizient“ beurteilt wird. – Dagegen sei festzuhalten: „Individualisierung entfaltet sich in männlichen und weiblichen Lebenszusammenhängen unterschiedlich.“ Die seit Beginn der 80er Jahre vorliegenden Forschungsergebnisse zu den Lebensentwürfen und Lebensplanungen von Mädchen und Frauen belegen die Annahme, daß die überwiegende Zahl „einen doppelten Lebensentwurf“ verfolgt, der allerdings in vielfältiger Weise gelebt wird und sicher nicht bruchlos und konsistent umgesetzt werden kann.

„Im privaten Bereich haben in den letzten Jahrzehnten mit abnehmenden Geburtenraten, der Tendenz zu kleineren Familien, sinkenden Heirats- und steigenden Scheidungszahlen und einer Ausdifferenzierung der Formen und Muster von Partnerschaften sowie familialen Lebensformen und Lebensphasen – BECK spricht in diesem Zusammenhang von „biographischem Pluralismus“ – weitreichende Veränderungen eingesetzt, die sich unmittelbar auch in den Lebensentwürfen von Mädchen und jungen Frauen spiegeln. Frauen planen zunehmend Berufstätigkeit in ihr Leben ein, je jünger sie sind um so mehr. Zum anderen ist für sie Mutterschaft immer noch eine feste Größe in ihrem Leben, mit der sie sich bewußt auseinandersetzen, die sie aber anders und neu gestalten wollen: anders und neu in bezug auf ihre Familienkarriere und deren zeitlichen Ablauf, anders und neu in bezug auf die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, anders und neu in bezug auf die Bedeutung und Qualität von Partnerschaft, anders und neu in bezug auf das Zusammenleben mit Kindern. Partnerschaft, Familienleben und Kinder besitzen als eine Seite des weiblichen Lebensentwurfs nach wie vor einen hohen Stellenwert.

Diese Doppelorientierung auf familiales und partnerschaftliches Zusammenleben einerseits und berufliche Tätigkeit andererseits, wie sie für heutige Frauengenerationen und vor allem für Mädchen und junge Frauen als Grundmuster ihrer Lebensorientierung kennzeichnend ist, prägt Individualisierungsprozesse für Frauen in spezifischer Weise.“

Für den privat-familialen Bereich lassen sich deutliche Veränderungen in der Bewertung der Ehe als lebenslanger Versorgungsinstanz für Frauen nachweisen. Bereits Anfang der 80er Jahre halten nur noch 38% der 16- bis 25jährigen jungen Frauen die Ehe für notwendig. Daneben aber zeigt sich, daß der Wunsch nach einer dauerhaften Liebespartnerschaft an oberster Stelle vor anderen Lebensformen steht:

„Das bedeutet, daß die Orientierung auf eine Familie ersetzt werden kann durch Partnerorientierung, wodurch Frauen dann auch eher die Möglichkeit haben bzw. sich schaffen, Berufsleben und Privatleben zu vereinbaren, als wenn sie Kinder haben. Die Zweidimensionalität ihres Lebensentwurfs wird so im privaten Bereich ein Stück weit neu besetzt. Fragt man nach dem Kinderwunsch, so hat sich der An-

teil der weiblichen Jugendlichen, die keine Kinder haben wollen, kaum verändert; es sind nach wie vor ca. 10%. Mädchen und junge Frauen wünschen sich zudem früher wie heute häufiger Kinder als männliche Jugendliche und setzen sich auch häufiger und intensiver mit diesem Thema auseinander.“ In dem Moment, in dem Frauen ihren Wunsch nach Kindern realisieren wollen, stehen sie vor dem Problem, „Vereinbarkeitsmodelle“ entwickeln zu müssen, die in der Organisation unseres Beschäftigungssystems nach wie vor nicht oder kaum vorgesehen sind. Frauen werden im Beschäftigungssystem immer noch an den Normalitätserwartungen vollbeschäftigter Männer gemessen:

„Dies bedeutet, daß – entsprechend der männlichen Normalbiographie – so getan wird, als ob alle Menschen ganztags und lebenslang nichts anderes zu tun hätten als ihren beruflichen Interessen und Karrierebestrebungen nachzugehen. Daß es neben dem Beruf auch die Familie gibt, mit spezifisch anderen, vor allem zeitbindenden Anforderungen, ist in einem nach diesem Denkmodell angelegten Beschäftigungssystem nicht vorgesehen. Entsprechend fallen Abweichungen von der Normalbiographie, verstanden als durchgängige Erwerbsbiographie, immer zu Ungunsten der Abweichenden, hier der Frauen, aus.“

Eine Folge der Doppelorientierung von Frauen auf Kinder, Familie und Beruf, Erwerbsarbeit in einem starren Beschäftigungssystem ist die Ausgrenzung von Frauen aus anspruchsvollen beruflichen Karrieren. Doppelorientierung führt also durchaus auch zu Verunsicherung, zur Unterminierung des Selbstvertrauens bei Frauen, zur freiwilligen Senkung ihres beruflichen Aspirationsniveaus:

„Mit diesem Stück Verunsicherung mag zusammenhängen, daß Frauen in der Beurteilung dessen, was berufliche Tätigkeit ihnen bringen soll, andere Maßstäbe haben als Männer. Ihr berufliches Engagement zeichnet sich durch konkretes Interesse an Inhalten und der Frage nach dem Nutzen und Sinn der Arbeit aus, weniger als durch die Frage nach Einkommen und Prestige. Mädchen und jungen Frauen sind Aspekte wie ein gutes Arbeitsklima, eine interessante Tätigkeit und sympathische Kollegen wichtiger als Aufstiegschancen, Prestige und hohe Bezahlung.

Das Verständnis allerdings von Beruf und die Bedeutung langfristiger beruflicher Tätigkeiten hat sich inzwischen bei weiblichen und männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen weitgehend angeglichen, wie zahlreiche Studien immer wieder belegen. Damit sind auch für Mädchen und junge Frauen Übergänge in Ausbildung und Beruf zu wichtigen Stationen und Weichen ihrer zukünftigen Lebensgestaltung geworden.

In dem bisher Gesagten wurde deutlich, daß Aussagen und Befunde zur Ausbildungs- und Erwerbssituation von Frauen immer verflochten sind und sein müssen mit Querverweisen zum privat-familialen Lebensbereich, zu dem, was die Doppelorientierung der Frauen begründet: der Wunsch und die (potentielle) Fähigkeit, Kinder zu haben und familiäre Beziehungen leben zu können/zu wollen.

Auf diese ‚Vereinbarkeitsmodelle‘ bezieht sich der klassische Begriff von Individualisierung zunächst nicht, da diese zunächst nur die männliche, auf den Erwerbsbereich konzentrierte ‚Normalbiographie‘ im Blick hat. Um so wichtiger erscheint uns daher die Erörterung gerade dieser spezifisch weiblichen Variante der Individualisierung.

Im Zusammenhang mit dem Individualisierungskonzept kommt in der Literatur im Hinblick auf die Frauen überwiegend eine passive Wortwahl zum Zuge: sehr vieles ist ‚ambivalent‘, von ‚mitgerissen‘-werden, ‚hin- und hergerissen‘-sein, vom ‚Schwanken‘ zwischen zwei Lebensbereichen und ‚Nachholen‘ männlicher Individualisierungsprozesse ist die Rede. Dies alles ist sicher nicht falsch – aber eben nur zum Teil richtig. Wir möchten dem gerne das Bild der aktiven Doppelorientierung gegenüberstellen, in der (junge) Frauen beide Lebensbereiche gleichzeitig leben wollen und diesem Ziel – trotz ungünstigster Rahmenbedingungen – mit Phantasie und Eigeninitiative schrittweise näherkommen.“

Die beiden Beiträge von THOMAS ZIEHE und DIETER BAACKE repräsentieren eine Tradition erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung, die die ästhetisch-kulturellen Aspekte jugendlicher Entwicklung und Selbstartikulation phänomenologisch-hermeneutisch interpretiert, Jugendforschung also aus kulturtheoretischer Perspektive betreibt, Adoleszenz als Ausdruck der „Entwicklungstatsache“ (BERNFELD) und als originären Ausdruck kultureller Resonanz auf die Entwicklungstatsache begreift.

THOMAS ZIEHES Beitrag *„Subkulturen, Jugendlichkeit, Stile‘ – Zur kulturellen Entzauberung des Konzepts von ‚Jugend‘“* bezog sich kritisch auf die reichhaltig vorliegende Literatur zur Jugendsubkulturforschung. Ihr Gegenstand sind alle Phänomene sich ausdifferenzierender ästhetischer Stilpraxen in jugendlichen Gruppenstilen, deren immenses Zeichensprachliches Repertoire unter der Leitkategorie von „Schock und Schöpfung“ als jugendlicher Widerstand gegen gesellschaftlich-konventionelle Ordnungs- und Normalitätserwartungen gedeutet werden konnte. Die vielfältigen ästhetischen Stilpraxen von Jugendlichen boten sich geradezu dazu an, als neuartige Manifestationen des psycho-sozialen Moratoriums, als gewandelter Ausdruck von „Kulturpubertät“ gedeutet zu werden.

ZIEHE betrachtete dieses Deutungsmuster aus einem kulturkritisch-zeitgeschichtlichen Blickwinkel, der im schnellen Veralten kurzfristiger Stilexperimente den transitorischen Charakter der Lebensphase Jugend bestätigt findet. Das Interesse der Jugendforschung an „Jugendsubkulturen“ hat indessen die Möglichkeit geboten, zwei differente Sichtweisen miteinander zu verbinden: die „alters- und generationenbezogene Sichtweise“ mit der „innovationsbezogenen Sichtweise“. „Jungsein“ und „im Feld von ‚Lebensstilerprobungen‘ innovativ sein“, konnten so identisch gesetzt werden, ohne daß hinreichend deutlich werden mußte, wie hoch der projektive Anteil Erwachsener auf „Jugend“ dabei zu veranschlagen war. So verweist das anhaltende Interesse von Medien, Öffentlichkeit und Teilen der Jugendforschung an subkulturellen Stilexperimenten eher auf hohe Erwartungen an solche Lebensmilieus, die für das „Assoziationsfeld Lebensstil-Erprobungen“ innovative Beiträge liefern, weniger aber auf ein Interesse an den „wirklichen“ Jugendlichen.

Die Frage nach der Bedeutung von Lebensstilinnovationen kann künftig nicht mehr zwangsläufig aus „Jugend“-Subkulturen bezogen werden, handelt es sich doch heute um ein Phänomen der Individualisierung von Erwachsenen, „die ihre biographisch-historischen Veränderungsimpulse historisch einmal aus Jugendsubkulturen bezogen haben“.

„Was – in alltagskultureller Hinsicht – mittlerweile den vielzitierten Geist der Zeit ausmacht, ist eine schleichende, aber einschneidende Gewöhnung an immer neue kulturelle Modernisierungen, ist eine Routine in der Wahrnehmung von Lebensstil-Veränderungen. Das Neue erregt nicht mehr. Die Modernisierung erfolgt nicht mehr über die dramatische Konfrontation prinzipiell unterschiedlicher Lebensform-Entwürfe. Die symbolischen Elemente solcher Lebensstil-Innovationen sind mittlerweile bekannt, sie mögen weite Bevölkerungsteile noch irritieren – ein Überraschungspotential bergen sie kaum noch.“

Folge der Gewöhnung an Modernisierungsprozesse ist – so ZIEHE – eine „Entdramatisierung des Generationenverhältnisses“, ein allmähliches „Veralten und Auflösen der Erregungsanlässe“; die Ablösung von den Eltern hat „kaum mehr Züge eines epochalen Kulturkampfes, wie er sich in den 60er und 70er Jahren in einer Unzahl von Elternhäusern dramatisch abgespielt hat“. ZIEHE deutet die „neue Selbstverständlichkeit“ im Umgang mit Lebensstil-Innovationen und Lebensstil-Pluralisierungen als „Lernprozeß“ erzwungen durch ein hohes Modernisierungsniveau:

„Lebensstil-Elemente in demonstrativ-radikaler Vereinseitigung zu präsentieren, ist bereits (ungewolltes) Zitat einer hinter uns liegenden jüngsten Vergangenheit. Paradoxerweise spricht gerade heute aus solchen Versuchen, wo sie sich noch präsentieren, eine ausgesprochen defensive Suche nach der Einordnungssicherheit der guten alten subkulturellen Zeit, als man noch so klar sehen konnte, wo das Neue Leben und wo die Alte Ordnung steht. Radikalismen der Lebensstildemonstration bekommen so ungewollt, man verzeihe mir den Sarkasmus, ein Moment von fundamentalistischer Nostalgie.

Die ‚Normalisierung‘ betrifft Erwachsene und Jugendliche. Sie erstreckt sich auf die kulturelle Verallgemeinerung ehemals subkultureller Impulse und die Entdramatisierung der Generationen-Konfrontation. Jugendliche werden in diese kulturelle Verallgemeinerung gleichsam hineingeboren und partizipieren an deren produktiven (und problematischen) Gehalten, ohne dazu noch der Subkulturen zu bedürfen. Sie werden auf einem Modernisierungsniveau enkulturalisiert, daß sich nicht mehr kontrastiv von subkulturellen Impulsen der Gleichaltrigengruppe speist, sondern von der ‚Erwachsenenkultur‘ selbst weitergegeben wird. In diesem Sinne sind die Jugendlichen kulturell nicht mehr ‚jugendlich‘.

All die soeben aufgeklärten Strukturen des Alltagswissens Jugendlicher sind Aspekte der Modernisierung der Lebenswelt. Der unter traditionelleren Bedingungen noch hintergründige, vor-thematische Boden des lebensweltlichen Wissens wird entschränkt und damit zugleich zugänglicher und veränderbarer. Ein breiter, grundsätzlich zugänglicher thematischer Vordergrund bildet sich heraus, der sich, fast schon aufdringlich, jedem Heranwachsenden anbietet und in dessen Welt- und Selbstdeutungen einfließen kann. Das macht die Wissensstruktur empfänglicher, Jugendliche werden kulturell kontextoffener und kontextausgesetzter. Je nach Perspektive kann man dies als Vervielfältigungspotential oder als Komplexitätszunahme bewerten. Denn wenn das modernisierte lebensweltliche Wissen einerseits als aufnahme- und revisionsbereiter gesehen werden kann, so ist es doch gleichzeitig ungeheuren Formierungseffekten und Verschleißprozessen ausgesetzt. Die öffentlichen Thematisierungswellen, Wertekonjunkturen und Gefühlsmoden sind Ausdruck solcher Vergesellschaftungsschübe, in die Jugendliche sehr direkt verwickelt sind.“

Bezogen auf diese Analyse versuchte ZIEHE, „Umriss eines nachtraditionellen kulturellen Erfahrungs- und Lernniveaus“ zu skizzieren, dessen erstes Kennzeichen die Verabschiedung von Vorstellungen dramatischer Abgrenzungskämpfe zwischen Jugendlichen und Erwachsenen sei. Wo Enttraditionalisierung zur alltäglichen Selbstverständlichkeit geworden sei, biete sie weder für Jugendliche noch für Erwachsene Gelegenheit zu „Achtungserfolgen“, „gegen Tradition anzugehen“; die für die 60er und 70er Jahre noch typische „kontra-traditionelle Intensität“ im Generationenkonflikt mit ihrer Dynamik von Gebanntheit (durch Tradition) und „Übertretungsektase“ „kann nicht unabhängig von gesamt-kulturellen Transformationen konserviert werden“. Auszugehen sei vielmehr von einem „nachtraditionellen Selbstverständlichkeitsniveau“ im Umgang mit Lebensstil-Pluralisierungen, in dem die Verkörperung eines „Stil-Typus als Dauerrolle der Verarmung in stilistischer Vereinseitigung“ bedeute.

„Die Modernität nachtraditionaler Lebensformen bedarf, soll sie nicht zu einer heroischen Dauerbeanspruchung werden, eines sichernden Rückhalts für den einzelnen. Diesen Rückhalt bieten (oder mögen bieten) eine Partnerbeziehung (und darin für viele noch einmal besonders: das Kind), selbstgewählte Freundschaftsgruppen und der privatöffentliche Nahraum des alltäglichen Lebens. Der gesteigerten Individualisierung entspricht der erhöhte Bedarf, sich verlässlicher Zugehörigkeit zu versichern. Diese Zugehörigkeit wird unter nachtraditionellen Lebensbedingungen kaum mehr durch Sippe, Verwandtschaft, Arbeitskollegen umsonst ‚mitgeliefert‘, sondern muß – von der Partnerbeziehung bis zum Bekanntenkreis – stets gesichert und neu errungen werden. Sich nur passiv auf den Rückhalt verlassen zu wollen, führt in aller Regel zur baldigen Auszehrung oder gar zum Zerfall des Beziehungsnetzes emotionaler Vertrautheit. Freundschaft, im intimen und im weiteren Sinne, wird zu einer wertvollen und verletzlichen Ressource.

Die Angewiesenheit auf einen sichernden Rückhalt, auf eine Position der Zugehörigkeit, ist für den einzelnen erheblich, für viele ist sie sicherlich die vorrangige Frage ihrer ganzen Lebensführung. Das setzt dem Experimentierbedürfnis, auch hinsichtlich der Erprobung von Lebensstil-Elementen, deutliche Grenzen. Deren Gestaltung muß mit dem je aufgebauten Zugehörigkeitsrahmen einigermaßen verträglich sein. Dies wirkt als ein Normalisierungsdruck eigener Art. Nicht so sehr die Stil-Frage als solche ist eine interessante und brisante Herausforderung (ausdenken kann man sich alles mögliche ...), sondern die Integrationsmöglichkeit neuer Stilelemente in das alltägliche Netz sichernder Zugehörigkeit. Auch so gesehen ist das Andersmachen im kleinen schwieriger, folgenreicher und letztlich tiefgreifender als ein freischwebend demonstriertes radikales Experiment aufgrund eines neu präsentierten Stiltrends. Die vielschichtigen Erfahrungen einer langfristigen Unvereinbarkeit solcher Experimente mit den Alltagsnetzen ist zu präsent, als daß dies noch große Emphase oder Anerkennung für Mut hervorrufen könnte. – Die umsichtige Transformation ist jetzt vordringlich (und innovationshaltig) geworden, nicht mehr die pathetische Verachtung der Normalität.“

„Entscheidend scheint mir an der neu entstandenen Tiefenstruktur zu sein, daß es nicht mehr um das Auftreten neuer Erprobungselemente als solcher geht. Vielmehr geht es in dieser Tiefenstruktur um die Frage der Integration dieser jeweiligen Lebensstil-Elemente in das Alltagsleben. Und hier scheint eine andere Form der, wie

soll ich sagen, experimentierenden Solidität gefragt zu sein. Weniger die schrille Selbstüberbietung, die Exaltation, die modelladäquate Reinform, als vielmehr die vorsichtigere, abwägende, außen-interessierte und selbstrelativierende Erprobung.“

Zum Ausgangspunkt seines Beitrags *„Vom Ende des jugendlichen Helden. Postmoderne Perspektiven auf Jugendalter und Jugendforschung“* machte DIETER BAAKE die Frage nach der künftigen Gültigkeit der Kategorie „Identität“ für die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung.

Die Faszination des jugendlichen Helden „rechtfertigte sich aus dessen spezifischer Identität“. Das Kontinuität und Bruchlosigkeit des Charakters verbürgende „semper idem“, seit SOKRATES' Leitlinie einer normativen Entwicklungstheorie, vermag allerdings nicht zum Verstehen gegenläufiger Ich-Konstruktionen der nicht-heldischen Varianten beizutragen. In den „urbanen Selbstzynismen“ mancher Jugendlicher äußert sich – so BAAKE – eine Tendenz zur „Ich-Konstruktion“, die gegen die Charakter-„Wahrheit der Tiefe“ die virtuellen Wahrheiten der Oberfläche setzt. Baacke deutet diese im „Camp-Stil“ sich realisierende Neigung zu artifiziellen Selbstinszenierungen, zu ironischen „Identitätsmontagen“ als Antwort auf die „Entstehung einer kulturellen Leere durch Vervielfältigung der Angebote, vielfache Bedürfnisbefriedigung, Verflachung, Optionenhasst“. – Der Camp-Geschmack ist „für den ‚momentanen Charakter‘ empfänglich, nicht dagegen für die Entwicklung des Charakters. Charakter wird verstanden als ein Zustand kontinuierlicher Intensität. Diese kontinuierliche Intensität wird erreicht durch das Wechseln der Weste, ein Akt der Theatralisierung von Erfahrungen. Die Punks haben das Theatralische beispielsweise zum Ausdruck nicht formulierten Widerstands gemacht. Avantgardistische Jugendliche definieren sich nicht primär als ‚Jugendliche‘ wie die altmodische Jugendforschung, sondern über die Zugehörigkeit zu wechselnden Szenen, in denen ihre Identitätsbilder wechselnd ohne Tiefenschärfe aufleuchten.“

Identität als spezifisches „pädagogisches Kontroll-Muster“ für Pädagogen, die „die Identität eines Jugendlichen mitgebastelt haben“, zeige deutliche „Ermüdungserscheinungen“. An die Stelle traditioneller Entwicklungskonzepte müsse die Fähigkeit zu „postkonventioneller Selbstreflexivität“ der Forscher treten.

„Die eben angedeuteten Verhaltensweisen mancher Jugendlicher zielen auf postkonventionelle Reflexivität. Konventionelle Haltungen sind solche, die sich gesellschaftlich einordnen und Widerspruch allenfalls im Rahmen anerkannter Regeln artikulieren. Dagegen sind postkonventionelle Haltungen solche, die das Individuum selbst als Maßstab des Arrangements einer gedanklichen Ordnung wählen. In ihnen wird über den Rand der Verhältnisse, wie sie sind, hinausgedacht: Das postkonventionelle Arbeitsmodell gibt dem Benutzer die gedanklichen Hilfsmittel an die Hand, um sich in soziale Zusammenhänge einzuordnen, in die er nicht gesinnungsmäßig integriert ist. Es erlaubt ihm auch, sich aus der für ihn gültigen Ordnung hinauszusetzen. Es unterbricht die Fraglosigkeit der moralischen Orientierung und erlaubt die Konstruktion von Alternativen. Es ist offenbar besonders geeignet für Zeiträume gesellschaftlicher Instabilität (so VOWINCKEL 1983, S. 213). Die Postmoderne hilft, solche Instabilitäten zu produzieren, vor allem durch Veränderung des kulturellen Milieus. Wenn alle Deutungs- und Interpretationsmuster prinzipiell gedacht werden können und also zur Disposition stehen, kann auch Erzie-

hung auf Dauer nicht auf scheinbar stabile Traditionen rekurren; sie braucht vielmehr ein selbstreflexives Konzept.“

Tendenzen zu zynischen Ich-Konzepten lassen sich insbesondere für die Jugendlichen ausmachen, die einen „postkonventionellen Machiavellismus“ praktizieren. Ein machiavellistischer Jugendlicher sieht sich selbst als „souveräne kriegführende Macht“. „Die Menschen um sich herum sieht er gleichzeitig als solche souveränen Mächte an, mit denen er Bündnisse schließt oder die er bekämpft oder für das eigene Interesse einzuspannen sucht oder mit denen er konkurriert.“ Der jugendliche Machiavellist „steigt nicht in sein Inneres hinein, weiß nichts von Eigentlichkeit; er wechselt seine moralische Weste je nach Chancenkalkül (oder gibt vor, dies zu tun!) – und erreicht damit eine Provokation unserer moralischen Ordnung, für die er sich nicht verantwortlich fühlt, in die er sich nicht hineingenommen fühlt“.

Angesichts der Ambivalenzen solcher Arten von Postkonventionalität, die das genaue Gegenteil des KOHLBERG'schen Postkonventionalismus meinen, hält BAACKE eine Fixierung auf Jugendforschung, die in Faszination durch Jugendliche ab 16 erstarrt ist, für obsolet. Jugendforschung müsse eingeschränkt und ausgeweitet werden zugunsten einer „Lebenszyklusforschung, die nicht nur auf das Jugendalter starrt“. BAACKE forderte aus diesem Zusammenhang, die Erforschung der späten Kindheit als Zeit des Aufbaus konsistenter Ich-Strukturen zu intensivieren:

„Wenn die Ich-Aufbauten von Jugendlichen (übrigens beiderlei Geschlechts) derart Postkonventionalität anstreben, folgt daraus, daß pädagogische Reflexion und pädagogisches Handeln auf diesem Versuchsfeld verspätet sind und wenig zu suchen haben. Ich-Konstruktionen erfolgen aber auch anderwärts im Lebenszyklus. Forschung sollte sich daher stärker als bisher auf die Erziehungsakte und Bildungsprozesse bei Kindern und frühen Jugendlichen fokussieren – neben der Erziehung in früher Kindheit auf die Altersspanne zwischen 6 und 13 Jahren.“

Anschrift der Autorin:

Dr. Luise Wagner-Winterhager, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22, 3200 Hildesheim

HANS-UWE OTTO

Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung

Im zweiten Teil des Symposions „Bilanz der Jugendforschung“ ging es, übergreifend formuliert, um das Verhältnis von Jugend und Jugendhilfe im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Diese komplexe Problemstellung sollte erstmalig anhand einer kritischen Einschätzung der Rolle und des Instruments der Ju-

gendberichte konkretisiert werden. Insbesondere sollte geprüft werden, inwieweit diese die von ihnen in bezug auf Wissenschaft, Politik und Praxis beanspruchte systematische und weiterführende Vermittlungsfunktion wahrnehmen. Eine solche Problemstellung bildet sich nicht nur in der personellen Zusammensetzung der Kommissionen der einzelnen Jugendberichte ab, sondern verdeutlicht sich auch in den Versuchen, Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven so zu fokussieren, daß handlungs(an)leitende Einsichten gewonnen werden. Nun ist es sicherlich nicht so, daß dieses Optimum jedesmal erreicht wird. Dafür können sowohl interne als auch externe Gründe verantwortlich sein. Seit 1965 sind bislang acht Jugendberichte erschienen, die sich auf eine rechtliche Grundlage berufen können, die für die Bundesregierung eine bindende Verpflichtung darstellt. Gemäß § 25 Abs. 2 und 3 des Gesetzes für Jugendwohlfahrt (JWG) hat die Bundesregierung dem Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe vorzulegen. Die Bundesregierung hat mit der Ausarbeitung der Berichte jeweils eine Kommission, der bis zu sieben fachkundige Persönlichkeiten angehören, zu beauftragen. Jeder dritte Bericht muß einen Überblick über die gesamte Jugendhilfe vermitteln. Gerade dieses war auch die Aufgabe des jüngst erschienenen 8. Jugendberichtes über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (1990), nachdem der 6. Jugendbericht „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ (1984) und der 7. Jugendbericht „Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven“ (1986) zum Thema hatte. Die letzten allgemeinen Jugendberichte, der 5. (1980) und der 8. (1990), standen daher neben prinzipiellen Fragestellungen zum Verhältnis von Jugend und Jugendhilfe im Mittelpunkt der Diskussionen.

Mit den Jugendberichten ist ein Typus der Sozialberichterstattung gesetzlich verankert, der, unabhängig von seinen jeweiligen inhaltlichen Akzenten, zuerst einmal durch seine Kontinuität besticht, gleichwohl die wirkungsvollste Form in Darstellung und Vermittlung noch nicht gefunden hat. Es handelt sich um ein Instrument, an dem aber mit einer gewissen Deutlichkeit Entwicklungen abzulesen sind, die eine Grundlage für eine objektivierbare Bilanzierung des Verhältnisses von Jugend und Jugendhilfe bilden können. Welche Möglichkeiten hat die Jugendhilfe, die Jugend bei der Realisierung ihrer Ansprüche nach Selbstverwirklichung und Lebensqualität unter Verwendung der vorliegenden Erkenntnisse der Jugendforschung im gesellschaftlichen Diskurs zu stützen? Steht der Jugendhilfe mit den Jugendberichten ein relativ breiter Definitionsrahmen zur Einforderung einer als notwendig angesehenen Chancenstruktur für Kinder und Jugendliche zur Verfügung? Werden und wenn ja, wie werden in der Verknüpfung von jugendtheoretischen und problemanalytischen Sichtweisen sozialer Phänomene für die Jugend(hilfe)politik umfassende Verbesserungen der Lebensbewältigung für die nachwachsende Generation begründet?

Diese Leitfragen bildeten für alle ReferentInnen den Bezugsrahmen, in den sie dann ihre spezifischen Ausführungen stellten. Den Ausgangspunkt der Debatte bildete die Auseinandersetzung mit zwei Grundsatzfragen, die zunehmend an sozialer Dynamik gewinnen und eine sowohl ideologiekritische als auch Normalität begründende Korrektur vorgeblich gesellschaftlicher Grundmuster einforderten. Es han-

delte sich dabei zum einen um die Frage nach dem Geschlechterverhältnis in der Jugendhilfe, die von HELGA KRÜGER zum Ansatzpunkt für eine kritische Reflexion gewählt wurde, und zum anderen um die Familienorientierung der Jugendhilfe, eine zunehmend verhärtet geführte Auseinandersetzung, in der eine gewisse kontrafaktische Argumentationsqualität nicht übersehen werden kann, wie MARIA-ELEONORA KARSTEN verdeutlichte.

Die Geschlechterfrage in der Jugendhilfe ist mit dem 6. Jugendbericht grundlegend debattiert worden und hat erste Antworten gefunden. „Er analysiert die Geschlechterfrage als Wahrnehmungsbasis der Jugendhilfe, als Ausdruck des alle gesellschaftlichen Bereiche in Theorie und Praxis durchziehenden patriarchalischen Denkens, das hierarchische Beziehungsmuster zwischen den Geschlechtern fest schreibt, bzw. weibliche Individuen auf Zweitwertigkeit in den Aufmerksamkeitsrastern von Politik und Forschung, von Praxis und Lebensführung fest schreibt“ (KRÜGER). Der 6. Jugendbericht hatte sich die Aufgabe gestellt, die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern als Aufgabe der Sozialpolitik zu begreifen und unter dieser Fragestellung die Situation von Mädchen in der Jugendhilfe umfassend zu beleuchten. Dabei zeigten sich Ergebnisse, die auf Lücken in der Forschung hindeuten. So werden die Statistiken in der Regel geschlechtsneutral aufbereitet und, wenn in der Jugendhilfe geschlechtsspezifische Daten vorliegen, dann sind es Daten über Jungen. Die Mädchen werden dann gewissermaßen errechnet. Neben dieser vorherrschenden Praxis fällt in der Jugendforschung auf, daß das „Normalkonstrukt Jugend“ sozusagen „geschlechtsneutral“ (KRÜGER) ist. Hiervon bleiben die Theorie und Praxis der Jugendhilfe nicht unberührt, wie die relative Blindheit der Jugendhilfepraxis gegenüber Wandlungsprozessen und Entwicklungsbegrenzungen im Geschlechterverhältnis signalisiert. Konzepte für männliche und weibliche Kinder, sowie die Frage nach männlichen und weiblichen Territorien und die Schwierigkeit von Grenzüberschreitungen in den koedukativen Gruppen z.B. werden von der Dominanz einer männlichen Sichtweise geprägt, eingebunden im Problem der fehlenden Chancengleichheit, das der 6. Jugendbericht als Strukturproblem geschlechtsspezifischer Arbeitsteilungen herausstellt, mit der Folge, wie HELGA KRÜGER betonte, daß nicht nur die Handlungschancen von Mädchen, sondern auch die der Jungen, erweitert werden müssen. Sie machte weiter darauf aufmerksam, daß die Kommission einen Jungenbericht forderte, der entsprechende Forschungslücken in der Kenntnis über die Jungensozialisation zu füllen hätte, um darüber auch einen neuen Zugang zu familiären Aufgaben zu weisen, indem eine „komplementäre Aufgabenerweiterung unter Veränderung der Aufmerksamkeitsraster weiblichem und männlichem Klientel gegenüber zu erreichen sei“ (KRÜGER).

Im folgenden verdeutlichen einige Auszüge aus dem Statement „Der geschlechtsspezifische Bias in den Jugendberichten“ die Grundposition von HELGA KRÜGER:

„Der 7. Jugendbericht setzt die Jugendhilfe in ihrer Beziehung zur Familie in den Mittelpunkt, unter Ausklammerung der Geschlechterfrage. Er thematisiert die Familie zwar als sozialpolitische ergänzungs- und hilfsbedürftige Institution, klammert aber die Analyse des Beitrags der Familienmitglieder zur Arbeitsleistung der Familie aus.

Der 7. Jugendbericht verschüttet den Geschlechterbias unter der klassischen Ar-

beitsteilung zwischen Sozialpolitik und Familie, zementiert damit implizit die klassische Geschlechterhierarchie und versucht, das Rad der Geschichte zurückzudrehen, indem die Institution Familie unter Ausgrenzung veränderter Lebenslaufkonzepte der Personen als gegebene und bestehende tragfähige Basis der Jugendhilfe gesetzt wird. Sie muß an der Aufrechterhaltung der Familie höchstes Interesse zeigen, wenn sie sich als Feuerwehr bei defizienten oder fehlenden Familienleistungen versteht.

Während im 6. Jugendbericht – als eines der sozialstrukturellen Hindernisse für Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik – der Arbeitsmarkt in den Blick genommen wurde, an dem sich Chancengleichheitsversprechen für Frauen brechen, zeigt sich aus dem Blickwinkel des 7. Jugendberichts ein anderes Strukturprinzip, das der Sozialpolitik. Finanzknappheiten verweisen die Sozialpolitik auf eine ihrer kostengünstigsten Rationalisierungsmöglichkeiten: die seit BERGER/OFFE bekannte ‚Dienstleistungsexternalisierung‘, d.h. die Rückverlagerung der bei blühenden Staatskassen und fehlenden Arbeitskräften finanzierten Dienstleistungen auf die Familie, die dann als ‚Reservearmee der Sozialpolitik‘ (KICKBUSCH/RIEDMÜLLER) erneut in die Pflicht genommen wird. Die Bastion, auf die die Sozialpolitik setzen muß, ist die Familie, – nicht: die Berufsfrau, sondern die Frau zu Hause.

Der 6. Jugendbericht unterstreicht durchaus, daß der Umgang mit ‚Problemmädchen‘ in Einrichtungen der Jugendhilfe jenseits der offenen Jugendsozialarbeit ganz andere Züge zeigt als die Vernachlässigung des ‚Normalmädchens‘ in der Jugendhilfe: Dort nämlich tradiert sich, so zeigt die Analyse, so etwas wie das Weiblichkeits- oder Familienmodell der Sozialpolitik, das auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung setzt und damit auf ein durch die Orientierung auf und Erhaltung der Familie bestimmtes Lebenslaufmuster für Frauen. In der Aufgabenzuweisung an Mädchen in Heimen dominieren Normalitätsvorstellungen, die die klassische weibliche Rolle in den Mittelpunkt rücken und die Abweichung von der für ein Frauenleben gelegten Norm, die zugleich die Heirat und Familiengründung als Sinngabe für eine weibliche Identität in den Mittelpunkt rückt, als zu korrigierendes ‚aus der Rolle fallen‘ sieht. Die theoretische Einordnung dieses Phänomens war nach dem 6. Jugendbericht das Theorem des ‚cultural lags‘ von OGBURNE. Es zeigt sich heute eher als Ergebnis der Eigenlogik der Sozialpolitik, mit der sie Zeichen der Zeit zurückdreht.

Der Grund für diese eigene Blindheit erscheint mir in einem anderen Paradigma der Jugendforschung zu liegen, nicht im Wahrnehmungsbias bezüglich der Geschlechterfrage. Er liegt m.E. in der weit verbreiteten Abspaltung der Analyse von Norm und Sozialstruktur. Wenn eine Beziehung zwischen Norm und Sozialstruktur hergestellt wird, dann in Form der sehr allgemeinen und auch im 6. Jugendbericht praktizierten Verbindung von normativen Mustern mit der der gesellschaftlichen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zugrundeliegenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung; in Analogie etwa zur Analyse der Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten als Ergebnis sozialstruktureller Differenzierung. Ausgeklammert bleiben in der Regel jene Institutionen, die als intermediäre Vermittlungsinstanzen zwischen Norm und Struktur wirken. Bisher gänzlich vernachlässigt wurde der gesellschaftliche Tatbestand, daß in die Strukturen dieser Institutionen selbst kulturelle Traditionen eingelagert sind, die ihnen Eigensinn verleihen und den in

ihnen geronnenen Normen so etwas wie den Lebenslauf gestaltende Gewalt beimischen. Unter dieser Fragestellung nun eröffnet sich ein neuer Blick auf den Geschlechterbias in der Jugendhilfe.“

Im weiteren Verlauf der Debatte wurde von HELGA KRÜGER herausgearbeitet, daß die Norm der Chancengleichheit sich in der sozialpädagogischen und erzieherischen Arbeit durchzusetzen beginnt. Kindergarten und Schule, ja auch die Familie thematisieren die Chancengleichheit zunehmend als ihre Aufgabe, nicht zuletzt unter dem Druck der Frauenforschung, aber auch unter dem Druck des, wie HELGA KRÜGER hervorhob, „pädagogischen Verpflichtetseins auf Chancengleichheit als einem Grundwert der Demokratie“. Aber, so führte sie aus, „jene Institutionen der Sozialpolitik, die an der Aufrechterhaltung der Arbeitsteilung in der Erledigung sozialer Aufgaben zwischen Privatheit und Öffentlichkeit unmittelbar beteiligt sind, scheinen sich diesem Prozeß zu verweigern“.

Welche Konsequenzen sind nun aus diesen Einsichten und aus der Gegenüberstellung des 6. und des 7. Jugendberichts zu ziehen? Gerade die Diskrepanz zwischen der Möglichkeit der Orientierung an neuen Ergebnissen der geschlechtsspezifischen Jugendforschung in der Sozialpolitik und der mißlingenden Umsetzung des dort gelernten individuellen Lebenslaufes der Geschlechter in sozialen Dienstleistungen müsse für die SozialpädagogInnen dazu führen, wieder politischer zu werden, wenn sie ihren eigenen Erziehungsauftrag ernst nehmen wollen. Die Orientierung neuer Programme an den Inhalten, an den Subjekten allein genüge nicht, sondern die Sozialpolitik müsse strukturell politisch werden, um den sozialen Wandel in der individuellen Lebensführung durchsetzen zu können.

Mit dieser Diskussion war der Boden bereitet für die Auseinandersetzung über die „Familienbezüge in der Jugendberichterstattung“, die von MARIA-ELEONORA KARSTEN einer Analyse unterzogen wurden. Als Ausgangspunkt setzte sie dabei das Gesellschaftsmodell der Moderne mit seiner Balance zwischen privaten und öffentlichen Formen der Organisation des Lebens im Kindes- und Jugendalter als wohlfahrtsstaatliche Aufgabe. Familienbezüge, so ihre These, seien somit aus der Jugendhilfe und den Interventionsfeldern sozialer Arbeit nicht wegzudenken. Gleichwohl, und hierin bestand in der Diskussion Übereinstimmung, bleibt es problematisch, wenn in einem so strukturierten Ordnungsmodell des Sozialstaates keine direkte Rechtsbasis für die Gestaltung von Kinderleben vorgesehen ist, mithin der Vorrang der privat-familialen Lebensform nicht nur gestützt, sondern eingefordert wird. Nicht das Kind habe demnach Rechte, sondern die Personensorgeberechtigten, denen gegenüber dann aber die Gesellschaft sich als eine verpflichtende und kontrollierende, mindestens aber als eine überwachende geriere. Mit dem sich hieraus ergebenden Recht der Eltern, bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützt zu werden, sind erhebliche Implikationen codifiziert, die sich gegenwärtig als Refamilialisierung und Reprivatisierung kennzeichnen ließen, und gleichzeitig zunehmend für viele die Perspektive eines Rückzugs des Staates aus seiner sozialstaatlichen Verantwortung markierten.

MARIA-ELEONORA KARSTEN formulierte u.a. folgende zentrale Thesen:

„(1) Die Entwicklung der Familienbezüge in der Jugendberichterstattung umfaßt drei große Phasen:

- Bis zum 5. Jugendbericht wurde der familienpolitische Bias spezieller und allgemeiner Berichte kaum thematisiert. Er war unproblematisch, selbstverständlich. Familienpolitik als Rahmenbedingung und normativer Bezug waren zwar durch Thesen zur ‚repressiven Familienpolitik‘ und durch die praktische Kritik in sozialen (Gegen)Bewegungen herausgefordert, bleiben aber letztlich davon unangefochten.
- Im 5. Jugendbericht verbanden sich die paradigmatische Neuorientierung, Jugendhilfe zukünftig als Sozialisationspolitik konzeptionell zu fassen, mit den Forderungen offensiver Jugendhilfepolitik zu einem modernisierungsoffenen Ansatz, der die Restrukturierung der Jugendhilfe leiten sollte. Als Voraussetzung für die Ausgestaltung einer offensiven Jugendhilfe galten Analysen zu den Lebensbedingungen unterschiedlicher Zielgruppen. Im Horizont und als Explikation dieser Zielsetzung kann der 6. Jugendbericht 1984 gelesen werden, der als ‚Mädchenjugendbericht‘ in die Diskussion einging. Mit diesem Bericht wurde der Typus einer deutlich forschungsorientierten Berichterstattung entwickelt.
- Die dritte Phase beginnt mit dem 7. Jugendbericht, in dem die christdemokratische Familienpolitik zum neuerlichen Orientierungspunkt der Jugendhilfe und Jugendhilfepolitik restauriert wird, nunmehr allerdings gegenüber der entwickelten Jugendhilfe einen Schub der Refamilialisierung einleitet. Diese Linie wird im 8. Jugendbericht 1990 fortgesetzt.

(2) Angesichts der unabwiesbaren Wandlungen familialer Lebensformen, des Verlustes privater Netze und der Entwicklung prekärer Lebensformen auf Dauer, ist die Hypostasierung der erzieherischen, sozialisatorischen und helfenden Potenzen der familialen Assoziationen der bloße Ausdruck der Intention, familiale-eheliche Lebensformen erneut zu installieren, aber auch einzufordern; zu einem Zeitpunkt, wo sich diese Lebensformen als unwiederbringlich darstellen, mindestens aber sich grundlegend neu formieren.

(3) Gegenüber diesen Anforderungen der Innovation, der Neuorganisation und Gestaltung von Interventionen in einem in Bewegung befindlichen Jugendhilfesektor, ist es fatal, wenn die Entwicklung familienpolitisch restriktiv vordefiniert wird. Dies kann nur zu Lasten der familienbildenden Personen gehen, und dies sind allen Erkenntnissen zufolge die Frauen, die Mütter und die Kinder. Die Diskussionen um die Entfaltung des Kindeswohls, die Verwirklichung der Charta der Kinderrechte, der die Bundesregierung beigetreten ist, und die Erfordernisse der Gestaltung von Lebensweisen im professionell-fachlichen Bereich der Sozialpädagogik werden sich angesichts der Restauration von Familialismen einmal mehr in Absetzung und Kritik der offiziellen Jugendpolitik entfalten müssen.“

In der anschließenden Diskussion wurde hervorgehoben, daß es für die Jugendberichterstattung zukünftig darauf ankommen müsse, sich nicht familialistisch zu beschränken. Stattdessen stellte sich die Aufgabe, die Erforschung und Konzipierung kinder- und jugendbezogener Strategien, Programme und Handlungsansätze auf fachlicher und politischer Ebene entschieden aufzugreifen und damit den gegen-

wärtigen dominanten Familienbezug in der Jugendhilfe zu relativieren und sie aus der gesellschaftspolitischen Instrumentalisierung einer übergreifenden Familialisierung zu befreien.

Mit der kritischen Erörterung des geschlechtsspezifischen Bias in der Jugendhilfe und den Familienbezügen in der Jugendberichterstattung waren zwei aktuelle Grundfragen thematisiert, an denen sich kontroverse Standpunkte zwischen Wissenschaft, Politik und professioneller Praxis festmachen lassen. Die Diskussion konnte gewissermaßen nur exemplarisch deutlich machen, welche Aufgabe hier zukünftig der Jugendberichterstattung zukommt und unter welchen Prämissen sie diese Auseinandersetzung aufzugreifen habe. Es zeigte sich aber auch, daß in den vorliegenden Berichten – und besonders seit dem 6. Jugendbericht – umfassendes Material für entsprechende Klärungsprozesse vorliegt, so daß für die Beantwortung der hiermit verbundenen Fragestellung nach dem Verhältnis von Jugend und Jugendhilfe erste Grundlegungen für eine weitergehende und produktive Klärung verfügbar sind.

Die nächste Diskussionsphase wandte sich dann zwei sogenannten allgemeinen Berichten zu, die im Gegensatz zum 6. und 7. Jugendbericht als übergreifende Berichterstattung zum Gesamthema zu kennzeichnen sind.

Der 5. Jugendbericht „Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“ (1980) versucht, die einleitend skizzierte generelle Fragestellung anhand einiger beispielhafter Problemlagen von Kindern und Jugendlichen zu prüfen, deren Aktualität und grundsätzliche Bedeutung offensichtlich sind. Es handelt sich dabei um Situationen und Probleme von Kindern in ungünstigen Lebensverhältnissen, um Schulversagen, um berufliche und soziale Lebensperspektiven von Jugendlichen, Situationen von Kindern und Jugendlichen benachteiligter Sozialgruppen und schließlich um die Problematik der Partizipationsmöglichkeiten der heranwachsenden Generation. Die Analyse der Problemlagen ist jeweils so angelegt, daß sowohl der Prozeß der gesellschaftlichen Konstituierung und Thematisierung von „Jugendproblemen“ rekonstruiert wird, als auch die Rolle und Funktion von Jugendhilfe und Jugendpolitik bei der Bewältigung oder eben Nicht-Bewältigung der aufgezeigten Probleme. Als Ergebnis dieses Teils der Analyse kann festgehalten werden, daß die Bedeutung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sowohl generell als auch im Hinblick auf die erwähnten Gruppen schwieriger und problematischer geworden ist und daß die vorherrschenden politischen Maßnahmen, Einrichtungen und Lösungen kaum geeignet sind, die anstehenden Probleme zu lösen.

Im einzelnen führte THOMAS OLK u.a. aus, daß nicht erst im 8., sondern bereits im 5. Jugendbericht das Verlassen überkommener Modernisierungsutopien und Reformhoffnungen in systematischer Form zum Ausdruck komme:

„Während der 3. Jugendbericht, der 1972 veröffentlicht wurde – beim damaligen Entwicklungsstand der Jugendhilfe mit guten Argumenten – für eine Verfachlichung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Sozialpädagogik und für eine Ausdifferenzierung und Verfestigung eigenständiger institutioneller Strukturen eintritt, repräsentiert der 5. Jugendbericht bereits die Phase des Reflexivwerdens der bisherigen Institutionalisierungsrichtung öffentlicher Jugendhilfe. Die

Ambivalenz der Institutionalisierung, die Tatsache also, daß mit der Ausdifferenzierung eines Systems der Jugendhilfe positive wie auch negative Folgeeffekte verbunden sind, spiegelt sich in der Argumentation des 5. Jugendberichts wider. So wird auf der einen Seite – ganz in der Tradition der ‚offensiven Jugendhilfe‘ – der reaktiv-kompensatorische Charakter der Jugendhilfe beklagt; Jugendhilfe sei nicht in der Lage, die eigentlichen Ursachen mißlingender Sozialisation zu erreichen und vorbeugend tätig zu sein. Jugendhilfe habe als ausdifferenziertes Teilsystem der Gesellschaft nicht die Distanzierungs- und Reflexionskapazitäten, um nicht ständig aufs neue von den vielfältigen und steigenden Anforderungen überrollt zu werden; sie sei in vielen Fällen und zunehmend dazu gezwungen, die Folgen von Problemen aufzuarbeiten, die in anderen Bereichen der Gesellschaft (Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Familie, Schule und Berufsbildung) erzeugt würden.

Es wird darauf insistiert, daß Jugendhilfe ihre Aufgaben nur bewältigen kann, wenn sie sich nicht lediglich als Ausfallbürge für andere, eigentlich zuständige Sozialisationsbereiche mit eigenen Kompetenzen und Zugangsweisen verstehe. Insofern plädiert also auch der 5. Jugendbericht für eine Fortsetzung des Institutionalisierungsprozesses von Jugendhilfe. Dieser soll aber nicht länger mit den bisher verfolgten Mitteln erfolgen. Die Ziele einer Reform der Jugendhilfe, wie sie im Konzept der „offensiven Jugendhilfe“ formuliert worden sind, sollen also beibehalten werden, die Wege müssen sich aber ändern. Es gehe nicht ausschließlich um fachliche Qualifizierung, Professionalisierung oder administrative Problembewältigung, sondern um eine Verstärkung der Elemente von Partizipation, Beteiligung und Selbstorganisation der (potentiellen) Adressaten und um eine lebensweltorientierte Ausgestaltung der Einrichtungen und Interventionsformen.

Angemessene Perspektiven für die Zukunft sieht der 5. Jugendbericht daher also weniger in einem bloßen Ausbau der Jugendhilfe, wie er sich in einer Differenzierung, Spezialisierung und Vermehrung von Einrichtungen und Angeboten niederschlagen würde, sondern in einer ‚offenen Weiterentwicklung‘ der Jugendhilfe, die die Elemente der ständigen Überprüfung der Angemessenheit eingeschlagener Strategien, die Entwicklung flexibler Institutionalisierungsformen, die lokal und kleinräumig operieren können, sowie die Stärkung experimenteller Einrichtungen wie Selbsthilfeinitiativen, Ausbildungskollektive, selbstverwaltete Jugendzentren etc. einschließt.

Unter ‚alternativen Institutionalisierungsformen‘ versteht der 5. Jugendbericht

- die Fortentwicklung des Professionalisierungsprozesses in Richtung einer sozialpädagogischen Handlungskompetenz, die sich nicht vom Alltag der Betroffenen abgrenzt, sondern die Problemlösungsfähigkeiten und Sichtweisen der Adressaten ernst nimmt,
- die Dezentralisierung und Regionalisierung der Institutionen von Jugendhilfe sowie ihre Demokratisierung durch Fixieren von Partizipations- und Appellationsrechten für die Betroffenen und Teilnehmer der Jugendhilfe
- sowie schließlich die Förderung von Selbsthilfegruppen und selbstorganisierten Projekten.“

Die von THOMAS OLK für den 5. Jugendbericht herausgestellten sozialisationstheoretischen Prämissen eines Problemgruppenansatzes, der Jugend insgesamt als Randgruppe der Gesellschaft aufgefaßt hat, wurden in der Debatte als eine gelun-

gene Zeitdiagnose der Jugendberichterstattung hervorgehoben und in ihren Folgewirkungen ausführlich diskutiert. Dabei wurde deutlich, daß über die Anbindung an den historischen Kontext hinaus weitreichende Vorgaben für die Jugendhilfepraxis und ihre Institutionalisierungsformen gemacht wurden, die auch heute noch auf ihre Umsetzung warten. Der 5. Jugendbericht bietet somit auch ein gutes Beispiel für eine Wirkungsanalyse des jugend- und jugendhilfepolitischen Feldes.

Definiert der 5. Jugendbericht Jugendhilfe als Teil des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, so stellt der 8. Jugendbericht (1990) die Perspektive des Strukturwandels von Kindheit und Jugend stärker in den Mittelpunkt und damit die wachsende Bedeutung regionaler Unterschiede, Geschlechterungleichheiten und Unterschiede in der Lebenssituation von Alterskohorten etc. Damit rückt der Prozeß der gesellschaftlichen Differenzierung in den Vordergrund, der mit den Begriffen Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen operationalisiert wird. „Gewohnte Lebensformen“, so HANS THIERSCH, der Mitglied der verantwortlichen Kommission war, „werden durch Individualisierungsprozesse gesprengt. Dies ist ein Problem für die Jugendhilfe, denn klassische Zielgruppenorientierungen greifen nicht mehr, tradierte Wertsysteme verlieren an Verbindlichkeit“. Aus diesem Überlegungskontext heraus wird als ein für die weitere Entwicklung von Jugendhilfe zentrales Strukturmerkmal die Handlungsmaxime „Prävention“ eingeführt. Darunter versteht der Bericht, daß die Aufgaben der Jugendhilfe in bezug auf „Verständnis und Stabilisierung lebenswerter Lebensverhältnisse zu akzentuieren“ sind. Dieses bedeutet innerhalb des Verbundsystems der Jugendhilfemaßnahmen eine Umgewichtung hin zu offenen, ambulanten, lebensweltorientierten Angeboten. In der Konsequenz führt die Handlungsmaxime der Prävention dazu, Jugendhilfe primär nicht auf die Reaktion gegenüber individuellen Tatbeständen festzulegen, sondern bei einer Veränderung ihres Leistungsangebots die Entwicklung zu einem regionalen Dienstleistungsangebot weiterzutreiben.

Verknüpfungen und Differenzierungen zum 5. Jugendbericht boten sich an und forderten die Diskussion vielfältiger und kontroverser Einschätzungen heraus. Dabei wurde ebenso auf die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Jugendberichten abgehoben und die Form ihrer Darstellung kritisch reflektiert wie auch eine Einschätzung ihrer Wirksamkeit für die Praxis der Jugendhilfe vorgenommen. Wie verhält es sich nun mit der Reichweite der Jugendberichte im Hinblick auf eine Veränderung der praktisch-professionellen Arbeit in der Jugendhilfe? Können Jugendberichte überhaupt, und unter welchen Voraussetzungen, wichtige Grundlagen für jugendpolitische Konzepte sein und langfristige Perspektiven für die Jugendhilfe vorgeben, und inwieweit ist es realistisch, über Alternativvorschläge neue Möglichkeiten für ein Jugendhilfesystem aufzuzeigen, das durch die Tradition des Subsidiaritätsprinzips in seiner Verbandsautonomie gestützt ist und Kooperationen eher erschwert denn erleichtert?

DIETER SENGLING führte „Zur Praxisrelevanz der Jugendberichte“ u.a. aus:

„Zum einen haben die Berichte jugendpolitische Konzepte bislang nicht erarbeitet, die in ihrer Eindeutigkeit den Rahmen für eine Jugendhilferechtsreform hätten geben können. Die Jugendberichte haben in der Reformdiskussion nur einen margina-

len Stellenwert gehabt. Zum einen fällt die Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen unbefriedigend aus, zweifellos nicht zuletzt auch deshalb, weil die Kommissionen entsprechend des gesellschaftlichen Proporz zusammenge stellt werden und insofern immer wieder die Gefahr der Ausgewogenheit hervorbringen, die wenig Innovationsimpulse setzt, es sei denn, diese Kommissionen definieren sich als ‚Inseln jugendpolitischen Glücks‘. Dies belegen die sogenannten Alternativvorschläge, die in der Regel von allen Mitgliedern der Expertenkommissionen mitgetragen werden.

Bei aller Debatte über die Lage der Jugend und die notwendig zu planenden Maßnahmen bleiben die Struktur der Jugendhilfe und ihre wirkenden Normen in den Berichten weitgehend ausgeklammert, d.h., daß öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe zum einen unterschiedliche Standpunkte im Hinblick auf die Einschätzung für eine zukünftige Jugendhilfe haben, daß zum anderen aber auch die einzelnen Verbände der freien Wohlfahrtspflege ihrerseits verschiedene Positionen vertreten und daraus alles in allem sich ein einheitliches Bild einer innovativ durchgestalteten Jugendhilfe nicht ergeben kann. So müssen zwangsläufig Jugendberichte ein gewisses Maß an Unverbindlichkeit enthalten.

Das Fazit aus dem bislang Vorgetragenen: Jugendberichte stellen ein politisches Alibi dar. Sie führen weder zu einer durchgreifend kritischen Auseinandersetzung mit den Wirklichkeiten der Jugendhilfe noch waren und sind sie in der Lage, innovative Perspektiven zu entwickeln, aus denen heraus sich naturgemäß Konsequenzen ableiten ließen. Die Tatsache, daß während der Jugendhilfereformdebatte sechs Jugendberichte formuliert worden sind, ohne daß erkennbar wurde oder wird, in welcher Weise sie diese Reformdiskussion bereichert haben, belegt diese Behauptung. Gerade auch der 8. Jugendbericht macht deutlich, daß er möglicherweise in seinen inhaltlichen Ausführungen aus fachlicher Sicht heraus Zustimmung finden muß, daß er aber bedeutungslos bleibt, sieht man sich das Kinder- und Jugendhilfegesetz an, das diesem Anspruch eben nicht gerecht wird. Das Schwierige ist, daß sich auf der einen Seite hier eine hochentwickelte Fachlichkeit wiederfindet, die politisch reflektiert Perspektiven für eine offensive Jugendhilfe aufweist, daß auf der anderen Seite aber die politischen Einschätzungen, Ideologien und angeblichen Finanzzwänge die Klugheit des Jugendberichts konterkarieren. Ich sage dies nicht nur als Fachvertreter der Jugendhilfe, sondern auch als Vorsitzender eines der großen Wohlfahrtsverbände. Immer wieder erlebe ich, wie das Vernünftige für eine an den Lebenslagen junger Menschen orientierte Jugendhilfe aufgehoben wird durch Interessen der Verbände, die aus vielfältigen Quellen gespeist werden, nicht zuletzt auch aus Ideologischem. Wenn es also um die Frage der Praxisrelevanz der Jugendberichte geht, sollten sie als wichtige Einmischungsbeiträge verstanden, sie immer wieder in die politische Diskussion eingeführt, sie aber auf gar keinen Fall überschätzt werden.

Natürlich haben die Jugendberichte auch eine Bedeutung für die unmittelbare Praxis insofern, als engagierte Vertreterinnen und Vertreter in den Jugendämtern und bei den Verbänden versuchen, Argumentationsaspekte im Rahmen der örtlichen Ausgestaltung von Jugendhilfe zu gewinnen. Aber auch hier zeigt sich ein Strukturproblem, das banal erscheinen mag, das aber praktisch sehr durchschlagend ist: Der Verteiler der Jugendberichte sieht vor, daß sie alle Ebenen, d.h. Landes- und Kommunalebene sowie die Verbände erreichen, aber faktisch dort nur die jeweili-

gen Leitungsspitzen. Nicht sichergestellt ist, daß und welches Material in die konkret gestaltende Praxis hineingegeben wird, zumal, weil Jugendberichte Beunruhigungen auch politischer Art auslösen können, weil sie unbequeme Diskussionen auszulösen vermögen.“

Die Schlußdebatte war durch die Fragestellung geprägt, welche Konsequenzen sich aus den bisherigen Erfahrungen mit den Jugendberichten für Wissenschaft, Politik und Praxis der Jugendhilfe ergeben. Gerade ihre nicht eindeutige Festlegung auf die Standards eines dieser Teilbereiche beinhaltet Vor- und Nachteile. Die Möglichkeit einer vielfältigen Funktionalisierung führt zu Diffusionen und läßt Profilierungen nur schwer zu. Es bleibt zu klären, ob Jugendberichte mehr Rechenschaftsberichte über Leistungen und Aufgabenfelder der Jugendhilfe sein sollen und damit besonders Auffassungen der Jugendhilfepraxis markieren oder ob sie als sozialwissenschaftliche Forschungsberichte zu konzipieren sind, die mit einem durchgehend kritischen Akzent der Aufdeckung und Aufklärung Modellentwicklungen und Alternativen gesellschaftlicher Praxis für die Jugendhilfe aufzeigen. Das Theorie-Praxis-Problem der Jugendhilfe bildet sich, wenngleich vor einem anderen Hintergrund hier wieder ab und führt zu den bekannten Kontroversen über die Durchsetzung grundsätzlicher Veränderungen auf dem wichtigen Sektor des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Die in der Diskussion geleistete Präzisierung einer Vielzahl weithin klärungsbedürftiger Fragen über Modalitäten und Leistungsgrenzen von Jugendberichten legt als ein Ergebnis dieses Bilanzierungsversuches nahe, sich intensiver als bisher der Jugendberichterstattung als einer gesetzlich verankerten Chance professioneller Reflexion und Einflußnahme zuzuwenden. Dieses ist in erster Linie eine Anfrage an den Fachdiskurs und in zweiter Linie eine Auseinandersetzung mit der auftraggebenden Politik.

In der Sache selbst stellen die vorliegenden Jugendberichte und – was die Fachdebatte allzu wenig mitprägt und in der Rezeption häufig entkoppelt wird – die Vielzahl der sie begleitenden Expertisen eine erhebliche Substanz für die Entwicklung einer modernen, perspektivenreichen Jugendhilfe dar, die sich an den sich verändernden Lebenslagen von Kindern und jungen Menschen zu orientieren hat. Diese Einsichten, die von allen TeilnehmerInnen des Symposions weitgehend geteilt wurden, sind Anlaß genug, die Jugendberichte in ihrer Geschichte, ihrer Funktion und in ihren Aussagen nicht nur als hervorragende Fixpunkte für eine Bilanz, sondern darüber hinaus stärker als ein aktivierendes Instrument für die Jugendhilfeforschung zu betrachten, deren Voraussetzungen es zu sichern gilt.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung

Einleitung

Bildungsforschung ist ein sehr weiter Forschungsbereich, der keineswegs allein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird. Aber allein die *erziehungswissenschaftliche* Bildungsforschung umfaßt ein so breites Spektrum von Fragestellungen, daß eine Auswahl unter der Perspektive einer zukunftsbezogenen Bilanzierung nicht leicht fällt. Denn die Forschungsthemen reichen von der Strukturanalyse des gesamten Bildungs- und Berechtigungswesens bis zur Durchleuchtung einzelner schulischer Modellversuche, von der Untersuchung kollektiven Lernens bis zur Entschlüsselung individueller Entwicklungsprozesse und von der Rekonstruktion curricularer Vorgaben bis zur Aufhellung aktualisierter Lehrerintentionen und deren Umsetzung in Lehrerhandeln.

Bei der Auswahl der Beiträge ist der Versuch einer Optimierung unternommen worden zwischen der Vermittlung von strukturierten Überblicken über Forschungen zu größeren Themenkomplexen einerseits und einer vertieften Erörterung wichtiger Detailprobleme am Beispiel einzelner Forschungsprojekte andererseits. Die Referenten konnten alle an eigene theoretische und/oder empirische Arbeiten anknüpfen. Sie stellen diese als exemplarische Beispiele für einen Forschungsbereich dar, ordnen sie in den Kontext größerer Zusammenhänge ein oder bilanzieren Ergebnisse bzw. zeigen Entwicklungslinien auf für einen Forschungsbereich unter Berücksichtigung der eigenen Arbeiten und der daraus gewonnenen Erfahrungen und Einsichten. Alle Referate erscheinen in überarbeiteter Fassung als Beiträge in einem Sammelband (Deutscher Studienverlag, Weinheim 1990, unter dem Titel des Symposions und herausgegeben von den Berichterstattern).

Die fünf Referate am ersten Halbtage des Symposions waren einzelnen Aspekten des Bildungswesens gewidmet. Dementsprechend stand die Schulforschung über den Primar- und den Sekundarbereich im Vordergrund. Forschungen zu den Übergängen von den allgemeinen Schulen in das Berufsausbildungs- bzw. in das Beschäftigungssystem sind zum Ausgangspunkt für eine Bilanzierung der sich entwickelnden Übergangsforschung genommen worden. Am Beispiel der Verlängerung von Schul- und Ausbildungsdauer in Verbindung mit dem Erwerb höherer Abschlüsse und der Teilnahme an weiterführenden Bildungsgängen ging das letzte Referat dieses Teils den Zusammenhängen zwischen den durch die Bildungsreform veränderten institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten nach.

Die Referate am zweiten Halbtage standen im Zeichen der Erörterung ausgewählter Probleme der Bildungsforschung: Umwelterziehung, Berufsbildung und schulische

Lehr-Lern-Prozesse. In den beiden weiteren Referaten wurde aus verschiedenen Blickwinkeln und unter Berücksichtigung von Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik das Spannungsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungsplanung bilanziert.

Einleitend sei auch darauf hingewiesen, daß im Rahmen der öffentlichen Vorträge vor Beginn des Symposions HELMUT FEND (Universität Zürich) eine „Bilanz der empirischen Bildungsforschung“ gezogen hat. In seiner zum Symposium hinführenden Bilanzierung setzt sich FEND zunächst mit dem noch recht neuen Begriff „Bildungsforschung“ auseinander, um den Forschungsbereich der „empirischen Bildungsforschung“ aus historischer Sicht zu umreißen. Das Fazit aus seiner „systematischen Bestimmung von Erkenntnisausrichtung und Forschungsbereich“ lautet: „Sie kann als Systematisierung und Methodisierung der Beobachtung von faktischen Entwicklungen im Bildungswesen und von Verfahren der gezielten Überprüfung von Vermutungen angesehen werden, die mit Neuentwicklungen – etwa in der Form von Experimentalprogrammen oder gesetzgeberischer Maßnahmen – verknüpft werden“. Durch die erfahrungswissenschaftliche Betrachtungsweise pädagogischer Prozesse auf allen Ebenen soll geklärt werden, „wie in einer Gesellschaft die Betreuung und Bildung des Nachwuchses systematisch gestaltet wird und warum dies in der vorgefundenen Form der Fall ist“. Durch Bedarfsanalysen, Nutzungsforschung, Vollzugs- bzw. Gesetzeswirkungsforschung und Evaluationsforschung sind die aus der globalen Forschungsaufgabe entwickelten Teilaufgaben bearbeitet worden. An „Meilensteinen“ im Erkenntnisprozeß der empirischen Bildungsforschung zeichnet FEND Entwicklungslinien nach und verweist auf wichtige Forschungsprojekte und Befunde. Vor diesem Hintergrund gibt er in seinem Ausblick einige Antworten auf die Frage, was die 90er Jahre bringen (der Beitrag erscheint in der Zeitschrift für Pädagogik).

1. Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich

(Dr. JOHANN MADER, Dr. HANS-GÜNTHER ROSSBACH, Prof. Dr. WOLFGANG TIETZE, Universität Münster)

Das Referat der Arbeitsgruppe basiert auf einem Forschungsprojekt über Entwicklungen im Primarbereich als Wirkungen der bildungspolitischen Reformanstrengungen in den letzten zwei Jahrzehnten. Die sekundärstatistischen Analysen (auf der Basis von Schulstatistiken) und Befragungen sind theoretisch in Orientierung am sogenannten CIPP-Modell durchgeführt worden (Unterscheidung von Context-, Input-, Prozeß- und Produktvariablen). Auf dieses Modell bezogen versteht die Arbeitsgruppe unter Bildungsreform den Versuch, durch Verbesserung des Inputs und der Prozeßbedingungen eine Verbesserung der Produkte zu erreichen. Dementsprechend sollen drei Fragen beantwortet werden:

- „(1) Wie haben sich bestimmte Input-, Prozeß- und Produktindikatoren im Primarbereich innerhalb der letzten 20 Jahre verändert?
- (2) Führen verbesserte Input- und Prozeßbedingungen zu einer Verminderung der Selektivität bei Schulbeginn?

(3) Tragen verbesserte Input- und Prozeßbedingungen zu günstigeren Produktindikatoren während der Grundschulzeit insgesamt bei?“

Als Inputindikatoren dienen Daten aus dem Vorschulbereich, insbesondere die Kindergartenversorgungsquote. Als relevante Prozeßindikatoren für die Grundschule werden die Klassenfrequenz, die Schüler-Lehrer-Relation und die Lehrerwochenstundenzahl pro Schüler herangezogen. Die Analysen zu diesen Indikatoren weisen in eine positive Richtung. Die Wirkungen der Verbesserungen im Kindergartenbereich und in den Rahmenbedingungen für den Grundschulunterricht auf die Produktindikatoren, gemessen an Zurückstellungen bei der Einschulung, Klassenwiederholungen und Sonderschulzuweisungen, sind aber nur schwach positiv: Die Selektivität am Schulbeginn bleibt weitgehend unverändert; die Quote der Sonderschulzuweisungen bleibt konstant; nur die Wiederholerquote in der Grundschule geht zurück. Zur Selektivität bei der Einschulung sind weitere Untersuchungen durchgeführt worden. Von einer „Grundstruktur des Einschulungsmodells“ ausgehend wurden 458 Anfangsklassen in 203 Grundschulen genauer untersucht. Um auch die Selektivität im gesamten Grundschulverlauf zu ermitteln, ist anhand einer repräsentativen Stichprobe der Einschulungsjahrgänge aus den 203 untersuchten Grundschulen eine Längsschnittanalyse durchgeführt worden. In der Zusammenfassung der eigenen Untersuchungsergebnisse und in allgemein bilanzierender Absicht hat die Arbeitsgruppe folgende Aspekte in der Grundschulentwicklung hervorgehoben.

„(a) Selektivität trotz verbesserter Rahmenbedingungen

Trotz nachhaltig verbesserter Bildungsbedingungen ist nach wie vor eine hohe Selektivität im Primarbereich gegeben – ein Ergebnis, das dem Anspruch einer Gesamtschule, die alle Kinder integriert fördern will, zuwiderläuft. Andererseits läßt sich für verschiedene, in der Bildungsreformdebatte als wichtig erachtete Faktoren – wie z.B. kleine Klassen, Kindergartenversorgung – eine deutliche, vor allem die interne Selektion (Sitzenbleiben) vermindernde Wirkung nachweisen.

(b) Besondere Bedeutung des Anfangsunterrichts

In bildungsplanerischer Perspektive scheint es besonders erfolgversprechend, schulische Ressourcen (wie z.B. kleinere Klassen) in den ersten beiden Schuljahren einzusetzen. Verbesserte Lernbedingungen haben hier die nachhaltigsten Effekte, und zwar über die Eingangsphase hinaus.

(c) Positive Effekte des Kindergartens

Eine vorschulische Förderung hat nachhaltige, positive Effekte auf die Schullaufbahn der Kinder. Neben der Eigenständigkeit der Elementarerziehung sollten deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der Kinder und damit Fragen der Abstimmung und Kontinuität zwischen den Bildungsstufen stärker berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang sollten auch Fragen eines gleitenden Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich erneut durchdacht werden.

(d) Systembedingte Selektivität

Instrumentalisierte Selektionskomponenten in einer Schule wie z.B. das Vorhandensein eines Schulkinder Gartens oder die Praxis einer extensiven Schulfähigkeitsdiagnose steigern die faktische Selektion. Im Sinne der Bildungsreformvorstellung-

gen wäre zu prüfen, inwieweit diese zwangsläufig auf Selektion bezogenen Komponenten bzw. die hierfür verwendeten Ressourcen in Förderkomponenten konvertiert werden können (z.B. sozialpädagogische Unterstützungskapazitäten von Schulkinderpädagoginnen in den Regelklassen).

(e) Positiv diskriminierende Bildungsplanung

Regionale und soziale Disparitäten in den Schuleinzugsbereichen setzen sich z.T. in schulischen Rahmenbedingungen fort. Aufgabe einer sozialstaatlich orientierten Bildungsplanung wäre es, solche zusätzlichen Benachteiligungen abzubauen und darüber hinaus im Sinne einer positiven Diskriminierung Schulen in benachteiligten Einzugsbereichen mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten.“

Zur Bilanzierung der Schulentwicklungsforschung und der Einordnung der eigenen Forschungen verweist die Arbeitsgruppe auf zwei Entwicklungsstränge. Zum einen beziehen sich die Forschungen auf das Regelsystem, wie die exemplarisch erörterten eigenen Forschungsarbeiten. Zum anderen gibt es eine Vielfalt von Modellversuchen und -projekten, die Alternativen zur Regelschule erproben wollen oder sich als solche verstehen. Für die Zukunft wird zur Verbesserung der Schulentwicklungsforschung im Primarbereich nicht nur die Zusammenführung dieser beiden Forschungsstränge gefordert, sondern auch die Verbindung von survey-artig angelegten Studien mit solchen, die schwerpunktmäßig Curriculumfragen und pädagogische Interaktionen analysieren.

2. Entwicklungen und Forschungen zur Orientierungsstufe

(Privatdozent Dr. EIKO JÜRGENS, Loxstedt, Universität Bremen)

Die Frage, wie es nach der Grundschule weitergeht, verfolgt EIKO JÜRGENS in einem Problemaufriß historisch und systematisch. Diese Frage ist einerseits so alt wie das Nachdenken über das allgemeine Schulwesen als Ganzheit. Andererseits hat sie in der Bundesrepublik Deutschland erst mit der Bildungsreform in den 60er Jahren bildungspolitische Bedeutung gewonnen. Indizien dafür sind die Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrates (1970), die in einem horizontal gestuften Schulsystem den Klassen 5 und 6 spezifische Funktionen der Orientierung und Förderung im Hinblick auf die danach für die 12–13jährigen Schüler beginnenden Differenzierungen zuweisen, die bildungspolitischen Diskussionen der gesellschaftlichen Gruppen über diese Vorschläge, der Konsens zwischen den Bundesländern im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) und die nachfolgenden Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1974). Um diese Reformphase und ihre Bedeutung für die heutige Situation deutlich zu machen, skizziert EIKO JÜRGENS die Entwicklung des Schulwesens nach 1945 bis heute aus orientierungsspezifischer Sicht in vier Phasen. Dabei geht er von einer bildungspolitischen Position aus, die mit der des Deutschen Bildungsrates weitgehend übereinstimmt. Zur gegenwärtigen Situation gibt er einen Überblick über die Bezeichnungen und die Organisationsstrukturen der Klassen 5 und 6 in den Bundesländern mit der Absicht, „die Uneinheitlichkeit in der Umsetzung eines Reformvorschlages im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland transpa-

rent zu machen“. Angesichts der heterogenen schulischen Realität in den Klassen 5 und 6 der allgemeinen Schulen in der Bundesrepublik haben die Ergebnisse aller empirischen Untersuchungen in den Schulen eines Bundeslandes nur begrenzte Aussagekraft. Gleichwohl sind sie notwendig und sinnvoll, wenn sie auf bestimmte Teilprobleme konzentriert werden. Unter diesen Prämissen setzt sich EIKO JÜRGENS mit den Zielen der Orientierungsstufe und deren Realisierungen in den Schulen, mit den Differenzierungsformen und mit den didaktischen Konzepten auseinander. Zu einem zusammenfassenden Überblick auf die darauf bezogenen Forschungen sieht er sich im Rahmen seines Referates „wegen der kaum überschaubaren Heterogenität der Untersuchungen in inhaltlicher und/oder methodischer Sicht“ nicht in der Lage. Deshalb beschränkt er sich auf die Erörterung eigener Forschungsergebnisse, die er für seine Habilitation durchgeführt hat.

Im Mittelpunkt dieser Erörterungen stehen zwei Problemkomplexe: (1) das Reformkonzept der Orientierungsstufe und (2) die prognostische Validität von Lehrerempfehlung und Elternentscheidung.

(1) Aus den Ankreuzungen der Lehrer zu den vorgegebenen Items seines Fragebogens ergibt sich für JÜRGENS der Hinweis auf ein Dilemma. „Den einen erschien die Orientierungsstufe als gerade noch mitzutragender, eigentlich schon zu weit getriebener Kompromiß hinsichtlich der Vereinheitlichung des Bildungssystems, und die anderen sahen in ihr den Einstieg in eine Phase umfassender, grundlegender Schulreformen. Daneben gab es noch eine Gruppe, die die Orientierungsstufe von vornherein nicht für den ersten, sondern für den (vorläufig) letzten Schritt einer für notwendig erachteten Gesamtreform hielten und deshalb ablehnten. Für sie nahm die Orientierungsstufe mehr eine Alibifunktion zur Verhinderung einer Reformierung des Schulwesens mit dem Ziel ein, die Integrierte Gesamtschule für alle Schüler zu vereiteln, in dem diese neugeschaffene Schulstufe als eigenständiger Reformschritt betrachtet würde, der unabhängig, d.h. quasi voraussetzungslos, von Veränderungen im übrigen Schulwesen realisiert werden könnte“.

(2) Die prognostische Validität von Lehrerempfehlung und Elternentscheidung wird am Schulerfolg empfohlener und nichtempfohlener Schüler in der Realschule und im Gymnasium untersucht. Da nach Bremischem Schulrecht die Elternentscheidung den Ausschlag gibt, kann überprüft werden, wieviel von der Orientierungsstufe Nichtempfohlene den Abschluß der Realschule nach der 10. Klasse (38,1% zuzüglich 17,1% mit Wiederholungen), den Versetzungsvermerk in die Klasse 11 des Gymnasiums (46,4% zuzüglich 13,8%) und das Abitur (26,0% zuzüglich 17,6%) erreicht haben. Die darin zum Ausdruck kommende prognostische Unsicherheit des Lehrerurteils bestärkt für JÜRGENS das Votum für die Beibehaltung bzw. Einführung der „Elternentscheidung bei der Wahl des weiteren Bildungsweges für ihr Kind am Ende der Orientierungsstufe“. Im Ausblick zieht JÜRGENS ein Fazit: „Die Orientierungsstufe konnte sich aufgrund der ungleichen Ausgangslagen nicht als Reformersfolg im bundesdeutschen Schulwesen durchsetzen“. Mit Bezug auf die Befunde aus seinen Untersuchungen äußert er die Vermutung, „daß die Orientierungsstufe aufgrund ihrer Programmatik, die mit den Grundintentionen der Förderung, Lenkung, Orientierung, Chancengleichheit und sozialen Integration nur unzureichend beschrieben ist, zu Zielkonflikten geführt hat, die bei der Imple-

mentation der verschiedenen Praxismodelle eine Fülle von Problemen für die Schulpraxis aufgeworfen hat“.

3. Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich

(Prof. Dr. HANS-GÜNTER ROLFF, Universität Dortmund)

Die Bildungsreform der 60er Jahre hat in der Schulentwicklung zu einer erheblichen Expansion und in der Bildungsforschung zu einem Ausbau der Schulentwicklungsforschung geführt. Bildungspolitisch und forschungspolitisch war die Ungleichheit der Bildungschancen ein zentrales Thema. Mit Bezug darauf geht HANS-GÜNTER ROLFF der Frage nach, ob die Auslese durch die Schule sich merklich abgeschwächt habe, diese also von einer Ausleseschule zu einer Wettbewerbsschule reformiert worden sei. Aus eigenen Untersuchungen im Institut für Schulentwicklungsforschung (ISF) referiert er über Entwicklungen in der Übergangsauslese nach dem 4. oder 6. sowie nach dem 10. Schuljahr, in der internen Auslese der Schule (Retention) und in der sozialen Auslese. Die wichtigsten Ergebnisse sind folgende:

Die Zugangschancen zu den höheren Schulen sind unentwegt besser geworden. Aufgrund der demographischen Entwicklung haben alle fünf Schulformen der Sekundarschule Schüler verloren. Gravierend wirken sich beide Entwicklungen auf die Hauptschule aus: ihre Schülerzahl hat sich von 1980 bis 1989 mehr als halbiert. Die Anteilsquote der Realschule ist relativ stabil geblieben, die des Gymnasiums ist stetig leicht gestiegen: sie ist bundesweit mit 30,5% fast so hoch wie die Hauptschulquote. Bei der erkennbaren Liberalisierung der Übergangsauslese haben sich Elternwille und Grundschul(lehrer)empfehlung allerdings zunehmend voneinander entfernt. Bei der internen Auslese fällt die größere Verbleibschance im Gymnasium auf bei einer im allgemeinen tendenziell zunehmenden „Durchlässigkeit nach unten“. Die Gesamterfolgsquote am Gymnasium (Anteil der Abiturienten an den Sextanern) ist von 39,2% (1959/60) auf 72,5% (1988/89) gestiegen. Von den besseren Zugangschancen zu und den verbesserten Verbleibschancen in den höheren Schulen haben unter sozialem Aspekt vor allem die Angestellten- und Beamtenkinder profitiert. Die abgeschwächte Auslese hat zwar die Bildungschancen aller Kinder erheblich erhöht, aber sie hat die Ungleichheit zwischen den Sozialschichten nicht verändert.

Die alten Ungleichheiten haben nach den Untersuchungen des ISF zu einem verschärften Wettbewerb um Schul-, Ausbildungs- und Studienplätze geführt, von dem vor allem sozial Benachteiligte negativ betroffen sind. Einerseits sind durch den allgemein vermehrten Erwerb höherer Schulabschlüsse diese tendenziell entwertet worden. Aber ohne ausreichenden Schulerfolg sind die Statuserwerbschancen erst recht gesunken. Neben formalen Bildungsabschlüssen gewinnen bei Rekrutierungsprozessen für Ausbildungs- und Arbeitsplätze im verschärften Wettbewerb Merkmale und Qualifikationen an Bedeutung, die den Bewerbern aufgrund der „Logik ihres Lebenslaufs“, des Lebensstils, kultureller und sozialer Kompetenzen „zugeschrieben“ werden („soziales Kapital“). „Bildungsabschlüsse verflüchtigen sich al-

so zunehmend zum notwendigen Mittel gegen den Abstieg und garantieren kaum mehr als die Berechtigung zur Teilnahme am Konkurrenzkampf um knappe Positionen und Privilegien, der immer schärfer wird. Es ist offensichtlich, daß der Wandel von der Auslese- zur Wettbewerbsschule einen bedeutenden Einfluß auf die Lernbedingungen ausübt. Dieser ist allerdings bis heute so gut wie unerforscht“.

Mit Hinweis auf dieses Defizit in der Schulentwicklungsforschung geht ROLFF zu den Themen über, mit denen sich die Schulentwicklungsforschung in den letzten 20 Jahren vorrangig beschäftigt hat, und er erörtert als exemplarische Forschungsfelder die Gesamtschule und den fördernden Unterricht.

Zur Gesamtschule werden die Forschungen über ihre Entwicklungen im Schulwettkampf und die Entwicklungen ihrer Schüler in den Mittelpunkt gerückt. Eine Folge des Schulwettkampfes ist die „ausgelesene“ Schülerschaft der Gesamtschule: nur 20% gehören zu den Notenbesten. Die daraus resultierenden Lernprobleme sind von der Lern- und Unterrichtsforschung bisher kaum untersucht.

Die gravierenden Defizite in diesem Bereich der Bildungsforschung werden allerdings durch neuere Forschungen über die konkrete Beschaffenheit fördernden Unterrichts abgebaut. Gesucht werden „Optimalklassen“, in denen mit Mitteln des Unterrichts alle Schüler im Leistungsniveau gefördert und *gleichzeitig* die Streuung zwischen den Leistungen der einzelnen Schüler in einer Klasse verringert werden. ROLFF identifiziert aus solchen Forschungen zehn Bedingungen von Optimalklassen, die gleichzeitig Gelingensbedingungen von sogenannten guten Schulen bezeichnen.

In seinem Ausblick verweist ROLFF auf eine falsche Alternative: Entwicklung der Schulkultur statt Reform der Schulstruktur. Er konstatiert, daß die Veränderungen des gesellschaftlichen Hintergrundes in der Bildungsforschung eine Schwerpunktverlagerung von Untersuchungen über die Schulstruktur zu Untersuchungen über die Qualität von Schule bewirkt haben. Damit drohe aber die alte reformpädagogische Neigung zur Trennung von „innerer“ und „äußerer“ Schulreform wieder aufzuleben. Gegen das aus den empirischen Untersuchungen vor allem von FEND u.a. (Leistungsunterschiede zwischen Gesamtschülern und Schülern des dreigliedrigen Schulsystems sind zu 2 bis 5% aus Geschlecht und Sozialschicht, zu 6 bis 8% aus Schulzugehörigkeit, zu 9 bis 11% aus Intelligenz, zu 15 bis 17% aus der Grundschulempfehlung und nur zu 1 bis 2% aus dem Schulsystem – Gesamtschule oder gegliedertes System – zu erklären) gezogene Resümee, die Einzelschule in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses und der Schulforschung zu stellen und nicht die Schulstruktur, weil die Unterschiede zwischen den Schulen der gleichen Schulform zum Teil größer sind als die zwischen den Schulsystemen, trägt ROLFF Gegenargumente vor. Sie münden in das Fazit: „Ansätze zur Verbesserung der Schulkultur sind also keine Alternative zur Reform der Schulstruktur. Es geht nicht um ein Entweder-Oder, sondern um beides, um Verbesserung von Kultur und Struktur. Daraus ergibt sich: Die Debatte um Qualität von Schule ist nicht geeignet, eine Patentlösung im Streit um die Strukturreform der Schule zu liefern. Forschungen zur Qualität von Schule können auch nicht die Fragen nach den Zielen der einzelnen Schule durch Gruppen von Merkmalsprofilen ersetzen. Sie liefern auch selten wirklich neue Erkenntnisse. Aber sie bieten einen guten Anlaß, eine Dauerauf-

gabe von Schulentwicklung neu anzupacken: Sich Rechenschaft über die bildungstheoretischen und pädagogischen Ziele zu verschaffen und gemeinsam im Kollegium an deren Realisierung zu arbeiten. Und wenn dieses konsequent genug getan wird, dann wird auch die Notwendigkeit struktureller Veränderung des Schulsystems deutlich werden. Hier kann Schulforschung weiterhin aufklärerisch wirken“.

4. *Übergangsforschung – Aspekte zu einem neuen Forschungsbereich*

(Prof. Dr. GÜNTER KUTSCHA, Universität-Gesamthochschule-Duisburg)

Handelt es sich bei der Übergangsforschung um einen neuen Forschungsbereich? Mit dieser Frage leitet GÜNTER KUTSCHA sein Referat ein. In seinen Ausführungen macht er deutlich, daß das Problem „Übergang“ in der Bildungstheorie und -forschung keineswegs neu ist, allerdings wegen der gegenwärtigen Veränderungen und Verunsicherungen eine besondere Aktualität und Aufmerksamkeit in unterschiedlichen Disziplinen gefunden hat. Dazu wird zunächst „auf fast vergessene Zusammenhänge von ‚Entwicklung‘ und ‚Übergänge‘ als Bezugspunkte für pädagogisches Denken über Erziehung in der natürlichen Ordnung und bürgerlichen Gesellschaft (COMENIUS und ROUSSEAU)“ Bezug genommen. Vom Problembezug in ROUSSEAUS Erziehungsroman Emile, „nämlich die Entwicklung des einzelnen Menschen unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft als Problematik des Übergangs zwischen zunehmend mehr differenzierten Handlungssystemen zu behandeln“, schlägt KUTSCHA den Bogen zur modernen Theorie über die „Ökologie menschlicher Entwicklung“ (BRONFENBRENNER) und behandelt „die Dimensionen der neueren Übergangsforschung und Forschungsbereiche aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. Übergänge werden dabei definiert als „Veränderungen von einer Entwicklungsphase der heranwachsenden Person in die andere und der Wechsel zwischen unterschiedlichen Handlungssystemen, in denen sich der Entwicklungsprozeß vollzieht“.

Die Dimensionen der neueren Übergangsforschung sind maßgeblich von zwei Forschungsrichtungen beeinflusst: (1) Die berufliche Verbleibsforschung hat ihren Ausgangspunkt in der vom IAB betriebenen Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; sie geht inzwischen aber weit darüber hinaus. (2) Interdisziplinäre Forschungen, die sich theoretisch auf das sozialökologische Konzept von BRONFENBRENNER beziehen, aber auch auf Ansätze wie die Soziologie des Lebenslaufs (KOHLI), auf die Transitionsforschung (ADAMS/HAYES/HOPSON) oder auf die Entwicklungspsychologie „Kritischer Lebensereignisse“ (OERTER). (3) Spezifische Sichtweisen und Dimensionen dieser Ansätze sind neuerdings – im Zusammenhang mit der Theorie der Statuspassagen (GLASER/STRAUSS) unter der Perspektive einer „Sozialisations-theorie des Übergangs“ zu einem Konzept „differenzieller Übergangsforschung“ weiterentwickelt worden (WALTER HEINZ).

(1) Die berufliche Verbleibsforschung ist auf zwei Übergangsschwellen in einer Standardbiographie konzentriert, auf den Übergang von der allgemeinen Schule in eine Berufsausbildung und auf den Übergang von dieser in berufliche Arbeit. Diese Konzentration engt zum einen die Perspektive auf vorgegebene institutionelle Rah-

menbedingungen ein, und sie vernachlässigt zum anderen die Beziehungen zwischen Übergangssystemen, Übergängen und Übergangsproblemen innerhalb der Systeme sowie die Erfahrungen und die subjektive Verarbeitung der Übergangsprobleme durch Personen.

(2) Mit der Konzentration der Forschung auf das Erleben von Übergängen durch die sich entwickelnde Person im Kontext spezifisch strukturierter Umwelten gewinnt eine sozialökologische Übergangsforschung neue Dimensionen: Übergänge werden sowohl *personenbezogen* als auch *strukturbezogen* betrachtet, und beide Betrachtungsweisen werden aufeinander bezogen. Sozialökologische Übergangsforschung „befaßt sich mit der Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit, mit der die Individuen innerhalb eines Gesellschaftssystems in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalsausprägungen (z.B. Geschlecht) und Verhaltenseigenschaften einerseits und unter strukturell vorgegebenen Übergangsbedingungen (z.B. Relation zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage) andererseits zwischen unterschiedlichen Handlungssystemen wechseln; sie untersucht den Verlauf und die Verarbeitung von Übergangsprozessen und deren Folgen für die weitere persönliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Selektivität von Übergangssystemen im Hinblick auf den Zugang zu unterschiedlich privilegierten Lebenslagen“.

(3) Das Konzept der „differenziellen Übergangsforschung“ betont unter dem Gesichtspunkt des Theorie- und Forschungsbedarfs, daß die Ausbildungs- und Berufsvläufe im Kontext der gesellschaftlichen Reproduktion und Ausdifferenzierung sozialer Ungleichheiten zu untersuchen sind. Diese Akzentuierung von Übergangsforschung unter dem Gesichtspunkt von Selektion und Risikoverteilung hält GÜNTER KUTSCHA für außerordentlich bedeutsam, „und zwar insbesondere im Hinblick auf die von der Bildungsforschung thematisierten, empirisch jedoch unbefriedigend untersuchten Prozesse der Verteilung von Bildungschancen und des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten Lebenslagen“.

Einige Dimensionen dieser Konzepte zur Übergangsforschung sind in den eigenen Forschungsarbeiten zur *regionalen* Berufsbildungsforschung der Duisburger Arbeitsgruppe um GÜNTER KUTSCHA berücksichtigt und mit weiteren Dimensionen integriert. Hervorzuheben ist die praktikable Instrumentalisierung von Forschungs- und Analysemethoden der Duisburger Übergangsforschung für eine kontinuierliche Berufsbildungsberichterstattung als Grundlage wissenschaftlicher Politikberatung und Bildungsplanung. Über ausgewählte Ergebnisse daraus sowie über weitere Ansatzpunkte und Ergebnisse aus dem Bereich der regionalen Übergangsforschung wird im Schlußteil des Referats berichtet.

5. Effekte und Perspektiven der Expansion weiterführender Bildungsgänge

(Privatdozent Dr. JÜRGEN BAUMERT/Privatdozent Dr. JENS NAUMANN, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)

JÜRGEN BAUMERT referiert über sekundäranalytische Studien im MPI, die sich auf die gestiegene Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen und die kontinu-

ierliche Verlängerung der Schulbesuchszeit beziehen. Diese sind mit dem erkenntnisleitenden Interesse angelegt festzustellen, ob die Expansion zu einer Anhebung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus oder zu einer bloßen Verlängerung des Moratoriums der Jugendzeit geführt hat.

Diese Frage, die für die Konzeptualisierung gesellschaftlicher Entwicklung und für individuelle Entfaltungsmöglichkeiten im Lebenslauf von großer Bedeutung ist, kann aufgrund der Forschungslage noch nicht befriedigend beantwortet werden. Aber unter Nutzung vorliegender Datenquellen ist es möglich, Anhaltspunkte für empirische Plausibilität der in dieser Frage implizierten Hypothesen zu gewinnen.

In dem Referat wird über den Versuch berichtet, zwei Aspekte dieser Frage sekundäranalytisch zu untersuchen. Zunächst wird geprüft, inwieweit das Gymnasium in der Lage war, bei deutlich steigendem relativen Schulbesuch Leistungsstandards aufrechtzuerhalten. Da in der Bundesrepublik kein Instrument zur Dauerbeobachtung der Leistungsentwicklung im Schulsystem zur Verfügung steht, kann man sich diesem Aspekt der Frage nur auf indirektem Wege nähern. Dafür wird die Möglichkeit genutzt, die (großen) regionalen Unterschiede im Bildungsverhalten im Verlauf der Bildungsexpansion gleichsam als Querschnitt abzubilden. In der Stichprobe einer im Schuljahr 1968/69 durchgeführten repräsentativen Untersuchung der Leistungsentwicklung von Gymnasialklassen der 7. Jahrgangsstufe befinden sich Schulen, die Einzugsgebiete mit außerordentlich unterschiedlichem relativen Gymnasialbesuch bedienen. In Extremfällen wechseln 5% bzw. 50% der Schüler eines Jahrgangs auf ein Gymnasium. Genaue Angaben über den relativen Schulbesuch und die Sozialstruktur des Einzugsgebietes sind durch Sekundärauswertungen der Volkszählung von 1970 gewonnen. Nach der Zusammenfügung dieser Daten ist es möglich, im Hinblick auf die Entwicklung von Schulleistungen Effekte der individuellen sozialen Herkunft, des regionalen Kontextes und der Expansion des Gymnasialbesuchs zu trennen. Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wird gezeigt, daß das Gymnasium auch bei erheblich steigenden Übergangsquoten seine Qualifikationsleistungen stabil halten konnte. Inwieweit in der Folgezeit durch den Generationswechsel in der Gymnasiallehrerschaft ein Bruch eingetreten ist, läßt sich freilich nicht sagen. Dennoch belegen die Befunde nach Auffassung von BAUMERT, daß auch gegenüber einer sich ändernden Klientel akademische Standards prinzipiell aufrechtzuerhalten sind und eine Öffnung weiterführender Bildungsgänge nicht zwangsläufig mit einem Leistungsabfall erkauft werden muß.

Dem zweiten Aspekt der Frage wird unter der theoretischen Perspektive nachgegangen, die Bedeutung der Verlängerung formaler Bildungsprozesse für den kulturellen und sozialen Wandel zu klären. Dafür sind vier komplexe Datensätze für Sekundäranalysen genutzt worden, die in unterschiedlicher Form Zeitreihen geeigneter Variablen zur Verfügung stellen. Dies sind der seit 1980 alle zwei Jahren laufende ALLBUS der Sozialwissenschaften, die seit Anfang der siebziger Jahre halbjährlich durchgeführten Erhebungen des EUROBAROMETERS, der seit kurzem zugängliche Panel-Datensatz der „Political Action Study“ und ausgewählte Umfragen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit über die Einstellungen der Bevölkerung zur Entwicklungshilfe. In den Sekundäranalysen sind als abhängige Variablen folgende Itemkomplexe berücksichtigt:

- die INGELHARTSchen Postmaterialismusindices
- Indikatoren für politisches Interesse
- Indikatoren für Aspekte politischer Unterstützung
- eine Universalismusskala, die aus Einstellungsfragen zur Entwicklungshilfe konstruiert wurde.

Mit diesem Datenbestand sind Querschnittsvergleiche für unterschiedliche Altersgruppen, Trendanalysen für identische Altersgruppen und Entwicklungen im Alltagsverlauf kombiniert untersucht worden.

Anhand der durchgeführten Sekundäranalysen wird gezeigt:

- „– daß die Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und Indikatoren für politische Partizipationsbereitschaft, universalistische Orientierungen oder Einstellungen zu Minderheiten mit der Bildungsexpansion enger geworden sind (Bildung ist ein weit wichtigerer Prädiktor als soziale Herkunft);
- daß im Vergleich zu Alterseffekten Kohorten- und Bildungseffekte von größerer Bedeutung sind (dies weist auf einen langfristigen gesellschaftlichen Wandel hin);
- und daß trotz der Liberalisierung der Zugangsbedingungen zu weiterführenden Bildungswegen die Homogenität der Einstellungs- und Orientierungsmuster in der Gruppe der Höherqualifizierten mit der Bildungsexpansion nicht abgenommen hat (dies kann als Indikator für die relative Stabilität der Ausbildungsleistung weiterführender Schulen interpretiert werden).“

6. *Bilanzierung zur Umwelterziehung*

(Professor Dr. KARLHEINZ FINGERLE, Gesamthochschule Kassel)

Seine Überlegungen eröffnet KARLHEINZ FINGERLE mit einem Blick auf das terminologische Verwirrspiel, das den Zugang zu seinem Gegenstand erheblich erschwert und zugleich allerdings auch einen lebendigen Eindruck vom nuancenreichen und changierenden Charakter eben dieses Gegenstandes vermittelt: „Environmental Education and Training“, „Umweltbildung“, „Umweltpädagogik“, „Ökopädagogik“, „Ökologisches Lernen“, „Umweltlernen“ sind einige der Namen, mit denen die variierenden Problemkonstrukte bezeichnet werden. Dem Insider erschließt sich schnell, daß sich hinter diesen Wortvarianten höchst verschiedene Konzeptualisierungen und auch strittige umweltpolitische Programmatiken verbergen, wie man es bei einer zugleich in der Öffentlichkeit viel beachteten Thematik wohl allerdings auch nicht anders erwarten darf.

Die terminologische Vergewisserung fördert noch einen anderen, systematisch interessanten Umstand zutage. Der Umweltbegriff hat nämlich eine eigene Tradition in der Sozialisationsforschung, wo er sich als Komplement für „Anlage“ ebenso wie zur differenzierenden Deskription von Erziehungsmilieus etablieren konnte. Einer der wichtigsten Erträge der FINGERLESchen Bilanzierung dürfte in den von ihm aufgezeigten, bislang unbeachteten thematischen Querverbindungen liegen,

die sich zwischen den mit „Umwelterziehung“ und „Erziehungsumwelt“ indikatisierbaren Forschungsbereichen ziehen lassen: Der ökologische Ansatz in der Sozialisationsforschung liefert nämlich einen konzeptuellen Rahmen, in dem sich die Fragestellung der Umwelterziehung rekonstruieren und zu den weiteren Themen und Resultaten der Sozialisationsforschung in Beziehung setzen läßt.

Obgleich bereits seit Anfang der siebziger Jahre über Umwelterziehung geforscht wird, ist nach Ansicht FINGERLES die Zeit für eine inhaltliche Bilanzierung der Resultate noch nicht reif. Das liegt daran, daß die bereits vorliegenden Berichte ein gegenwärtig noch zu bruchstückhaftes Bild vermitteln. So kommen auch die wichtigsten Statusberichte zu dem Urteil, daß die Forschungslage in den meisten relevanten Bereichen defizitär sei.

Während diese Feststellung für den Stand der Wissenschaft zutreffen scheint, gibt es Hinweise darauf, daß in der schulischen Praxis „Umwelterziehung in einer bemerkenswerten inhaltlichen Breite“ betrieben wird, ja, daß es sogar Anlaß zu der Frage gibt, ob hier und da in dieser Hinsicht nicht vielleicht zu viel getan wird. Jedenfalls hält FINGERLE es – sicherlich nicht zu Unrecht – für problematisch, wenn außer in den Zentrierungsfächern Biologie, Chemie, Erdkunde und Religion „in immer mehr Fächern immer mehr Umwelterziehung verbindlich gemacht werden soll“, weil eine „Überfütterung“ der Schüler mit Umweltthemen durchaus kontraproduktiv wirken könnte.

Für die Praxis der Umwelterziehung führt die Bilanzierung zur Identifikation von zwei Hauptdefiziten. Das erste besteht darin, daß – wie auch in anderen Bereichen der schulischen Erziehung – die Handlungsdimension viel zu kurz kommt. So lernen es die Schüler zwar, Umweltprobleme zu benennen, zu analysieren und auch zu erklären; eine Einübung in umweltgerechtes Verhalten, soweit das im individuellen Aktionsradius von Belang ist, bleibt eher eine Seltenheit.

Das zweite Defizit liegt in der bereits angedeuteten curricularen Gesamtplanung, also in den Leistungen auf dem Gebiet der Besonderen Didaktik. Nach den Erkenntnissen FINGERLES fehlt es an der Übernahme „einer pädagogischen Verantwortung für das Gesamtcurriculum“, die sich in einer zwischen den Fächern und in den Intentionen abgewogenen Implementation der Umwelterziehung in das didaktische Gesamtprogramm eines Bildungsgangs zu spiegeln hätte.

Neben den Zukunftsaufgaben für die Praxis läßt sich trotz des bereits konstatierten, gegenwärtig insgesamt noch unterentwickelten wissenschaftlichen Kenntnisstandes in Sachen Umwelterziehung schon jetzt eine besondere Schwachstelle der Forschung und Entwicklung absehen. FINGERLE gewinnt diese Einsicht aus der detaillierten Analyse der vorliegenden (lückenhaften) Dokumentationen, die er durch Tabellen auf der Basis eigener Recherchen ergänzt. Es ist der Bereich der außerschulischen Jugendbildung, für die er – im Unterschied etwa zu den einzelnen Schulstufen, der Erwachsenenbildung, einiger Studiengänge und der Weiterbildung von besonders betroffenen Berufen – nur ein einziges Projekt entdecken konnte. Immerhin ist aber mit einem baldigen beachtlichen Wissenszuwachs über Umwelterziehung zu rechnen, da die meisten Forschungsprojekte Anfang der neunziger Jahre zu einem ersten Abschluß kommen sollen.

7. *Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung*

(Professor Dr. PETER STRITTMATTER/FRANK DINTER M.A., Universität des Saarlandes, Saarbrücken)

Mitte der siebziger Jahre richtete die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Schwerpunktprogramm zur Lehr-Lern-Forschung ein, von dem belebende Impulse für die erziehungswissenschaftliche Empirie ausgingen. Über einige Jahre konzentrierten sich unter diesem Programm die thematisch zuvor eher heterogenen Forschungsaktivitäten ein Stück weit auf das pädagogisch besonders bedeutsame Feld der Unterrichtsforschung. Allerdings blieb diese „Initialzündung“ ohne die erhoffte lang anhaltende Folgewirkung. Vielversprechende Ansätze wurden – aus welchen Gründen auch immer – nicht weiter verfolgt. Einige Kritiker sprachen sogar davon, daß die empirische Erziehungswissenschaft insgesamt „auf der Stelle trete“.

Die Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“ nahm diese Situation zum Anlaß, zwölf „dem empirischen Wissenschaftsverständnis verpflichtete Erziehungswissenschaftler“ um eine Bilanzierung der Lehr-Lern-Forschung zu bitten und programmatische Perspektiven für die kommenden Jahre zu entwerfen. In ihrem Beitrag (der wegen einer Erkrankung im Rahmen des Symposions allerdings nicht vorgestellt werden konnte) versuchen STRITTMATTER und DINTER, nun gewissermaßen eine Bilanz dieser Bilanzen zu ziehen.

Es ist möglicherweise ein Ausdruck der in Kreisen der Empiriker vorherrschenden, durch Popper inspirierten selbstkritischen Haltung, daß die Befragten in ihrer rückschauenden Bestandsaufnahme nicht so sehr von den unbestreitbaren Erfolgen und Fortschritten (etwa in der Forschung über Schulangst, subjektive Theorien, zielerreichendes Lernen, Textverstehen, um nur einige Gebiete zu erwähnen) sprechen. Jedenfalls sehen sich STRITTMATTER und DINTER gezwungen, vor allem über die Defizitwahrnehmungen der befragten Wissenschaftler zu berichten. Das kommt freilich der Aufgabe des Gesamtkongresses, eine Bilanz für die Zukunft zu ziehen, entgegen, denn das Konstatieren von Mängeln kann – mit anderen Vorzeichen – als Entwurf für künftige Arbeitsprogramme gedeutet werden.

Kritisiert wird vor allem die fehlende Verknüpfbarkeit der vielen empirischen Einzelstudien zu kohärenten Gesamtanalysen, die unzureichende Komplexität der untersuchten Fragestellungen und insbesondere das Fehlen von Arbeiten über die mittel- und langfristigen Effekte pädagogischer Arrangements. Zu diesen metatheoretischen gesellen sich methodologische Schwachpunkte, wie etwa die Dominanz des linearen Modells in der Datenanalyse, das die komplexen Realitätsstrukturen nicht adäquat abzubilden vermag, unzulängliche Meßverfahren, überschießende Interpretationen formaler Modelle und ein inhomogenes Methodenverständnis insgesamt.

Was die Inhalte betrifft, so bemängeln die von STRITTMATTER und DINTER zitierten Autoren, daß unter den Institutionen die Schule und unter den Aspekten die Kognitionen ungebührlich bevorzugt worden seien. Es fehlt demnach der Versuch, das Feld der empirischen Forschung von einem – näher bestimmten – Bildungsbegriff her auszumessen und damit so wichtige Fragen wie bspw. den Erwerb religiöser, moralischer und ästhetischer Kompetenzen und Performanzen mit in den Blick zu

nehmen. Und schließlich steht das immer junge Theorie-Praxis-Problem kontinuierlich ganz oben auf der Mängelliste der Kritiker.

Die Wendung der rückwärtsgewandten Kritik in eine nach vorne weisende Konstruktion kann durchaus auf die geleisteten Vorarbeiten Bezug nehmen. Allerdings werden recht unterschiedliche Marschrichtungen empfohlen, die sich – das darf sicherlich als Zeichen für einen selten erwähnten, gleichwohl beachtlichen Basiskonsens gelten – wechselseitig nicht ausschließen. Sie weisen für die *Fragestellungen* auf Bereiche, wie Familie und Berufsbildung, für die *Strategien* auf Komplexitätserweiterung im Sinne einer ökologischen Gesamtschau und auf die verstärkte Exhaustion des Experten-Novizen-Ansatzes, für die *pragmatische Orientierung* schließlich sowohl auf das Erreichen von größerer Anwendungsnähe als auch auf den Bedarf an psycho-physiologischer Grundlagenforschung.

Nach der Meinung STRITTMATTERS und DINTERS muß die Lehr-Lern-Forschung noch sehr viel stärker ihre programmatische Grundorientierung diskutieren, wenn sie in ihrem Problemfeld effizient arbeiten können soll. Dabei gilt es, die systematischen Bezüge zur Kognitionspsychologie und deren Einbettung in eine umfassende Kognitionswissenschaft (im Schnittpunkt von abendländischer Philosophie, Psychologie, KI-Forschung, Linguistik, Anthropologie und Neurowissenschaft) zu reflektieren. Die beiden Referenten bezweifeln die Fruchtbarkeit einer Übernahme des kognitionswissenschaftlichen Konstrukts der „mentalen Repräsentation“ als Gegenstandskonstitution sozusagen zwischen Biologie/Neurologie einerseits und Soziologie/Kulturwissenschaft andererseits, weil seine Bedeutung (noch) nicht zulänglichlich klar sei. Und sie halten es auch für fraglich, ob auf lange Sicht von der Isomorphiehypothese Gehirn-Computer viel zu profitieren sei. Ohne an dieser Stelle freilich einen Glaubenskrieg vom Zaune brechen zu wollen, empfehlen STRITTMATTER und DINTER doch, die neuere KI-Diskussion um das Konzept der „neuronalen Netzwerke“ (als lernfähigen Elementarstrukturen) auch innerhalb der Lehr-Lern-Forschung zu führen. Von ihr erwarten sie sich eine interdisziplinäre Öffnung zu den Kognitionswissenschaften mit einer Reihe von synergetischen Effekten ebenso wie einen Fortschritt auf dem Wege zu einer präzisen terminologischen Grundlegung für die Lehr-Lern-Forschung.

8. *Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung*

(Professor Dr. FRANK ACHTENHAGEN, Universität Göttingen)

Wie eindrucksvoll auch immer die Erträge der Forschung in einer gegebenen Disziplin sein mögen – angesichts der Aufgaben, denen sich die Wissenschaftler zu einer bestimmten Zeit gegenüber sehen –, erscheinen sie stets vergleichsweise gering. Das gilt in ganz besonderem Maße für die Berufsbildungsforschung, deren Geburtsstunde aus der Sicht FRANK ACHTENHAGENS – allerdings unter Zugrundelegung eines strengen, (analytisch-)empirisch akzentuierten Anspruchs – in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre liegt. So gesehen ist sie, wie oben gezeigt wurde, kaum älter als die Forschung zur Umwelterziehung. Insofern wird es auch nieman-

den überraschen, wenn die Bilanzierung hauptsächlich von den Zukunftsaufgaben spricht. Diese Einschätzung wird noch unterstrichen, wenn man bedenkt, daß die thematische Ausrichtung der Arbeiten in diesem Bereich bis zum Beginn der Stagnation um 1970 eher als „sozioökonomisch“ zu klassifizieren ist, während seit zehn Jahren die sogenannten beruflichen Qualifikationen als das Problemzentrum der empirischen Forschung gelten. Diese Sichtweise wird auch in einer – soeben erschienenen – Denkschrift vertreten, die von einer Senatskommission der DFG, deren Vorsitzender FRANK ACHTENHAGEN war, veröffentlicht wurde. Berufsbildungsforschung hat danach vor allem den „Erwerb fachlicher Qualifikationen“ zu untersuchen. In dieser Formel gewinnt eine weithin noch kaum wahrgenommene Nuance systematische Bedeutung. Es ist hier nämlich nicht (mehr) von der „Vermittlung“, sondern eben vom „Erwerb“ die Rede. Damit wird die Fragestellung der Berufsbildungsforschung auf funktionale und vor allem selbstgesteuerte Qualifizierungsprozesse ausgeweitet und, das ist der entscheidende Punkt, perspektivisch von der Sicht des Lehrenden auf die Blickrichtung des Lernenden umgepolt. Diese Rekonstruktion der Problemstellung hebt mit dem durch sie implizierten Komplexitätsgewinn die Berufsbildungsforschung zweifellos auf ein höheres Niveau, auf dem zugleich auch die soziologische, die psychologische und insbesondere die erziehungswissenschaftliche Sichtweise wieder die ihnen zustehende Bedeutung erlangen.

Allerdings läßt sich mit dieser Zentrierung des Problems keineswegs die schwierige Frage nach den institutionellen Randbedingungen und vor allem nach den sich ständig wandelnden Modalitäten umgehen, unter denen berufliche Leistungen zu erbringen sind. Das spezifisch deutsche Konzept der dual verankerten beruflichen Erstausbildung beispielsweise, das sich in der Praxis bis heute gut bewährt zu haben scheint, ist hinsichtlich seiner Wirkungsstruktur bislang noch keiner strengen komparativen Untersuchung unterzogen worden. Und die durch den technischen Wandel permanent neu zu arrangierenden beruflichen Anforderungskonstellationen entstehen nicht etwa auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse über die „Reichweite“ individueller Leistungspotentiale, sondern in einem praxisgesteuerten Prozeß von Versuch und Irrtum, den die Berufsbildungsforschung bislang bestenfalls näherungsweise nachzuzeichnen versucht hat.

Um hier den qualitativ notwendigen Forschungsfortschritt in Gang zu bringen, empfiehlt ACHTENHAGEN in Übereinstimmung mit der DFG-Senatskommission die qualifikationsbezogene Analyse der Wirtschaftsentwicklung, der technischen Entwicklung als Promotor der Veränderungen in Produktionsprozessen, der Berufsarbeit und Ausbildungsumgebungen sowie der Bevölkerungs- und Arbeitsmarktentwicklung – eine Aufgabenstellung, für die ein differenzierter, mit paradigmatisch ausgearbeiteten Fragestellungen angereicherter Forschungsrahmen entwickelt wird.

So gewichtig dieses Problem der gesamten Umgebungsforschung ist, so beziehungslos stünden seine Lösungen doch im Raum, wenn sie nicht systematisch mit einer individuumbezogenen Aneignungs- und Entwicklungsforschung verbunden werden könnte. ACHTENHAGEN macht mit Nachdruck deutlich, daß dies ohne einen substantiellen Komplexitätszuwachs in den Forschungsfragestellungen nicht zu erreichen ist. Seines Erachtens kommt es darauf an, zunächst den in der Berufsaus-

bildung stehenden Menschen nicht mehr so sehr unter dem Aspekt seiner Anpassungsfähigkeit zu sehen, sondern – das ist das Ergebnis des oben erwähnten Übergangs von der „Vermittlungs-“ zur „Erwerbsperspektive“ beruflicher Bildung – als ein Individuum, das die Lern- und Arbeitsprozesse bewußt und aktiv mitgestaltet. Mit der Aufnahme dieser Sichtweise muß eine konsequente Hinwendung von der herkömmlichen Produkt- zu der neueren Prozeßforschung einhergehen. Ihre Aufgabe ist es nicht mehr, isolierte Qualifikationselemente zu untersuchen, sondern eher umfassende Konstrukte, wie – vor allem – die Problemlöse- und die Handlungsfähigkeit in komplexen beruflichen Kontexten. Dabei erweist es sich, wie ACHTENHAGENS Ausführungen deutlich machen, angesichts der Herausforderungen der Gegenwartslage als unverzichtbar, daß wir in der Forschung ebenso wie in der beruflichen Praxis einen kognitiven und einen affektiven Paradigmen sprung bewältigen müssen, nämlich den vom linearen zum vernetzten Denken und zugleich den von einer individuell-strategischen zu einer universell-curativen Verantwortungsorientierung.

9. *Ja, mach nur einen Plan ... – Anmerkungen zur Planbarkeit im Bildungswesen*

(Professor Dr. KLAUS KLEMM, Universität-Gesamthochschule-Essen)

In seiner bilanzierenden Analyse macht sich KLAUS KLEMM die Leistungen der Bildungsplanung zum Gegenstand. Unter der Frage nach ihrer Bewährung stößt er auf einen widerspruchsvollen und in sich mehrfach paradoxen Sachverhalt: Die Prognosen des Bildungsgesamtplans der BLK von 1973 für 1985 waren in wesentlichen Zügen (Entwicklung der Gesamtschülerzahl und des Lehrerberarfs) in gro ßer Näherung zutreffend. Allerdings verdanken sie dies nur dem Umstand, daß sich in ihnen zwei erhebliche Fehler einigermaßen kompensieren. Die Geburtenentwicklung wurde nämlich überschätzt, die Entwicklung der Bildungsbeteiligung dagegen unterschätzt.

Die Politiker hätten demnach schon Anfang der achtziger Jahre auf einer zutreffenden Gesamtdatenbasis handeln können. Aber angesichts der inzwischen eingetretenen spektakulären Lehrerarbeitslosigkeit distanziierten sie sich von allen Planungsvorlagen mit dem Hinweis auf die Unplanbarkeit des Bildungswesens – dies, obwohl die steigende Lehrerarbeitslosigkeit gar nicht auf politische Fehlentscheidungen zurückzuführen war und die Politiker sie sich daher auch hätten gar nicht zurechnen lassen müssen.

Die „Überproduktion“ von Lehrerinnen und Lehrern war, wie man sich leicht vergewissern kann, letztlich eine Folge der Fehlentscheidungen von Abiturienten, die sich trotz der publizierten und auch in der Beratung vermittelten, also absehbaren Überversorgung für dieses Studium entschieden und, infolge des freien Zugangs zu den Hochschulen (als einem Ausdruck der Berufswahlfreiheit), auch ausgebildet wurden. Sie hatten sich offenkundig die in der Öffentlichkeit kolportierte Behauptung von der Unplanbarkeit des Bildungswesens zu eigen gemacht und daher die Warnungen in den Wind geschlagen. Erst als die Lehrerarbeitslosigkeit manifest

wurde, ging die Nachfrage nach diesem Ausbildungsgang drastisch zurück, und sie steigt bis dato nicht wieder in einem größeren Ausmaß an, obgleich schon seit einiger Zeit beachtliche fächerspezifische Mängelsituationen für die neunziger Jahre prognostiziert sind.

Kurz und etwas zugespitzt gesagt liegen die Dinge also folgendermaßen: Die Planer lieferten trotz falscher Berechnungen richtige Prognosen. Die Politiker verbreiteten die These von der Unplanbarkeit – obwohl sie sich schon zum gleichen Zeitpunkt vom Zutreffen der Planung hätten überzeugen können –, nur weil sie sich einen Mangel zurechnen (lassen), den sie nicht zu vertreten haben. Und die nachwachsende Generation macht sich die „falsche“ These der Politiker zu eigen und reagiert auf Fakten, deren Irrelevanz auf der Basis untrüglicher Prognosen zu erweisen ist.

KLEMM zieht aus dieser vertrackten Lage nicht etwa die zunächst naheliegende Konsequenz, man solle die Bildungsplanung aufgeben, weil die Behauptung von ihrer Unzulänglichkeit ihr jede Wirkungschance von vornherein verbaut und weil diese Behauptung ja in der Sache nicht etwa jeder Grundlage entbehrt, wenngleich diejenigen, die sie permanent propagieren, dies eigentlich gar nicht wissen. Seiner Ansicht nach ist aus diesem bilanzierenden Befund – im Gegenteil – die Konsequenz zu ziehen, daß die Bildungsplanung wesentlich verbessert und, wie hinzuzufügen wäre, im gleichen Maße auch durch ein besseres Marketing in der Öffentlichkeit unterstützt werden muß.

Diese Folgerung sollte wohl auch dann akzeptiert werden, wenn man den von KLEMM geschilderten Fall nicht als symptomatisch für das gesamte Geschäft der Bildungsplanung überhaupt nimmt. Sein Vorschlag für qualitative Verbesserungen, den er als einen von mehreren weiteren Möglichkeiten zur Diskussion stellt, rückt nämlich einen Aspekt in den Blick, der auch in anderen prognostischen Zusammenhängen mit Erfolg beachtet wird. Es geht um die Berücksichtigung sogenannter „langer Wellen“, die etwa von der „gestern“ gestiegenen Bildungsbeteiligung der Mädchen über mehrere Stationen für deren Kinder zu steigendem Personalbedarf in den Bildungsinstitutionen von „heute“ führen, wie die gegenwärtige Diskussion um die zusätzliche Einrichtung von Ganztagschulen für Kinder von (nunmehr) berufstätigen Müttern zeigt. Selbst wenn man den Pessimismus KLEMMs hinsichtlich der Belehrbarkeit der Politiker teilt, wäre es ein Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, dennoch den vom ihm skizzierten Weg in die Zukunft der Bildungsplanung einzuschlagen.

10. Bildungsforschung und Bildungsplanung. Bilanzierung eines Spannungsverhältnisses

(Professor Dr. PETER ZEDLER, Fernuniversität-Gesamthochschule-Hagen)

Die Frage danach, ob und wie die Resultate der Bildungsforschung praktisch verwertet werden, stellt sich am Ende eines Symposiums, das sich mit deren Leistungen und Aufgaben befaßt hat, nahezu unausweichlich. PETER ZEDLER gelangt in

seiner Analyse dieser Variante des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu einer Einschätzung, die in ihrem Tenor weitgehend negativ ist.

Dieses Ergebnis könnte freilich daher rühren, daß die Beziehungen zwischen Bildungsforschung und Bildungsplanung (einschließlich Bildungspolitik) an einem idealen Standard gemessen wurden – einem Standard, der darin besteht, daß die politischen Entscheidungen als Ausdruck des auf wissenschaftlicher Grundlage Machbaren anzusehen seien, die zugleich demokratisch legitimiert sind. Nach ZEDLERS Ansicht wäre es unangemessen, mit diesem Maßstab an die fragliche Beziehung heranzutreten, weil es die dabei unterstellte Möglichkeit einer „Punkt-für-Punkt-Entsprechung“ zwischen Forschungsergebnissen und Entscheidungen im administrativen Bereich nicht gibt. Das liegt vor allem daran, daß eine solche Entsprechung schon zwischen den wissenschaftlichen Fragestellungen und den praktischen Problemstellungen fehlt. Würde man dennoch die Realität unter einem solchen Anspruch betrachten, so müßte man zwangsläufig zu ungünstigen Generalisierungen über das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungsplanung kommen, die in dieser Rigidität trotz aller Skepsis unberechtigt wären. Immerhin liegen die Dinge nicht etwa so, daß wissenschaftliche Forschung in keinem Fall in bildungspolitische Entscheidungen eingeflossen ist. Zu dieser – weniger rigiden – Beurteilung gelangt man, wenn man mit ZEDLER einige naheliegende Differenzierungen vornimmt, etwa nach den Ebenen der Planung (Bund, Länder, Kommunen), nach Bereichen (Schulentwicklungsplanung, Berufsbildungsplanung usw.), nach Teilgebieten (Strukturplanung, Kapazitätsplanung usw.) und nach wissenschaftlichen Fragestellungen (Begleitforschung, Bildungsprognostik usw.). Blickt man auf einzelne der nunmehr unterscheidbaren Beziehungssegmente, so lassen sich durchaus Rezeptionsprozesse identifizieren.

Im Zentrum von ZEDLERS Interesse stehen allerdings nicht kasuistische Studien einzelner Nutzungsfälle, sondern – zunächst – die Frage nach den strukturellen Rezeptionsbedingungen, auf die Resultate der Bildungsforschung stoßen. Hier ist als erstes zu beachten, daß Bund, Länder und Kommunen jeweils unterschiedliche rechtliche Zuständigkeiten aufweisen, die ihr jeweiliges Interesse an möglichen oder tatsächlichen Forschungsergebnissen steuern. So müssen beispielsweise die Kommunen ganz selbstverständlich ihre Aufmerksamkeit darauf richten, ob die regionalen demographischen Entwicklungen etwa den Bestand eines gegebenen Schulangebots in Frage stellen. Dagegen kommt es aus der Länderperspektive darauf an zu wissen, wie sich das Schüleraufkommen für bestimmte Schulformen oder Bildungsgänge entwickelt. Und wiederum im Unterschied zu beidem liegt das Interesse aus der Bundesperspektive daran zu erfahren, ob einzelne Funktionen, die das Bildungswesen als Ganzes zu erfüllen hat, gefährdet sind.

ZEDLER gibt für diese und die weiteren von ihm eingeführten Gesichtspunkte Beispiele an, die die Relevanz dieser systematischen Zugriffe anschaulich vor Augen führen. Und er zeigt in diesem Zusammenhang nicht nur, daß die Bildungsforschung es bislang fast immer versäumt hat, ihre Fragestellungen so zu formulieren, daß sie damit zugleich einen Informationsbedarf der Entscheidungsinstanzen hätte befriedigen können. Er kommt auch zu einem zweiten wesentlichen Kritikpunkt: Die Wissenschaft arbeitet nicht mit dem erforderlichen zeitlichen Vorlauf hinsicht-

lich des Zeitpunkts, zu dem der politische Entscheidungsbedarf entsteht. Auf der anderen Seite läßt sich aber auch zeigen, daß die Kultusadministration einen thematisch verhältnismäßig kontinuierlichen Informationsbedarf hat, dem die Forschung ebenfalls nur ungenügend nachkommt.

Neben den strukturellen untersucht ZEDLER auch die *prozessualen* Rezeptionsbedingungen für wissenschaftliche Ergebnisse. Dazu unterscheidet er die Entstehungsphase, die Programmphase, die Implementations- und die Transformationsphase bildungspolitischer Maßnahmen und ordnet jeder von ihnen spezifische Funktionen zu, die von der Wissenschaft zu erfüllen wären. Außerdem benennt er jeweils die besonderen Bedingungen, auf die ein Informationsangebot seitens der Wissenschaft bei den Behörden stoßen würde. Es zeigt sich, daß diese Bedingungen gleichsam als „Filter“ wirken, durch die hindurch die Resultate der Bildungsforschung ihren Weg in die praktische Umsetzung finden müßten.

Wer die von ZEDLER zusammengestellten Merkmale der Rezeption von erziehungswissenschaftlicher Forschung in der Bildungsverwaltung studiert, kann sich leicht eine zutreffende Vorstellung davon machen, was sich in der Programmatik der Bildungsforschung ändern müßte, wenn sie an praktischer Relevanz gewinnen wollte. Folgerichtig steht am Ende seiner Überlegungen auch ein Maßnahmenkatalog, der eine Änderung in diesem Sinne herbeiführen könnte. Was ZEDLER nicht ausspricht, weil es nicht zu seinem Thema gehört, aber mit seinen klaren Analysen nahelegt, ist ein Hinweis darauf, daß es womöglich auch auf der Seite der Rezipienten neben den unabänderlichen Gegebenheiten Spielräume gibt, die zugunsten einer Verbesserung ihres schwierigen Verhältnisses zur Bildungsforschung genutzt werden könnten.

11. Resümee

Das Symposium hat versucht, dem wesentlich empirischen Charakter der Bildungsforschung dadurch Rechnung zu tragen, daß es den Berichten über Forschungsergebnisse einen prominenten Platz einräumte. Tatsächlich haben auch die Diskussionen zu den einzelnen Beiträgen unter anderem gezeigt, daß solche Resultate im Schnittpunkt zweier Entwicklungslinien liegen, nämlich einer *wissenschaftssystematischen*, die von Problemwahrnehmungen ausgehend über die Resultate empirischer Einzelarbeiten zu bewährten Theorien führen soll, und einer *pragmatischen*, die vom aktuellen kulturellen Kontext her mit einem Projekt beginnt und ebenfalls über die empirisch gewonnenen Resultate auf Handlungsentwürfe für eben jenen Kontext hinstrebt. So kreisten auch die Erörterungen des Plenums immer wieder um die Frage, welche Beiträge man sich von den berichteten Befunden einerseits für das systematische, andererseits bzw. zugleich für das pragmatische Anliegen erwarten dürfe.

Wenn auch die Einschätzungen zu dieser Effizienzfrage Differenzen sichtbar werden ließen, so war doch ein Grundkonsens darin erkennbar, daß die beiden Linien nicht parallel nebeneinander verlaufen dürften, etwa nach der Devise: hier Praxis-

forschung, dort Theorieforschung, weil es letztlich doch stets um ein und dieselbe – freilich nicht positivistisch begriffene – „Wirklichkeit“ gehe.

Eine konzeptionelle Schwierigkeit ließ sich dagegen darin erkennen, daß sich diese Linien als Stränge ausgebildet haben, die sich zwar kreuzen, aber nicht berühren, weil sie auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen. Während die pragmatisch motivierte Bildungsforschung – plausiblerweise – eher als Makroforschung ansetzt, entwickelt sich der wissenschaftssystematisch geflochtene Strang eher entlang der Lehr-Lern-Probleme des Mikrobereichs.

Daß eine wichtige Zukunftsaufgabe der Bildungsforschung darin besteht, diese beiden Stränge miteinander zu verbinden, ergibt sich aus dem beiderseitigen Interesse an Allgemeingültigkeit und Realitätsnähe. Der Makroforschung, die die „Ströme“ im Bildungswesen ja stets ex post und das heißt: als singuläre Sachverhalte konstatiert, muß es gelingen, das darin wirkende Allgemeine zu erkennen, damit ihre Prognosen auf die wechselnden, immer wieder neuen Konstellationen von Randbedingungen angepaßt werden können. Das wird aber nur gelingen, wenn sie den jeweils beschriebenen einzelnen Gesamtprozeß als Aggregat einer Vielzahl von teils wechselseitig abhängigen Einzelhandlungen zu begreifen lernt. Über ein gegebenes Bildungswesen als Ganzes und zugleich als Einzelfall kann man nicht generalisieren.

Zugleich muß die Mikroforchung den Weg von den partiellen psychischen Prozessen im Individuum zu einer Gesamtschau des ganzen Individuums *und* zu einer Zusammenschau der vielen Individuen mit ihren kulturell „kanalisierten“ personellen Bezügen finden. Wenn sich beide auf halbem Wege trafen, so wäre dies jene Region, in der Theorien mittlerer Reichweite angesiedelt sind, also solche zwischen den langen Wellen einerseits und den kurzen Ausschnitten aus den inner- und interpersonellen Kausalketten andererseits.

Der Bilanzierungsversuch hat zwar gezeigt, daß die Bildungsforschung bislang beachtliche Erträge erwirtschaften konnte, die für den weiteren Ausbau großenteils verwertbar zu sein scheinen. Er hat für viele Beteiligte wohl auch Aufgaben konturiert, an denen in der nächsten Zukunft mit Erfolgsaussicht gearbeitet werden kann. Aber er hat schließlich auch deutlich gemacht, daß neben den vielen klärungsbedürftigen Einzelfragen auch noch offen ist, ob die Bildungsforschung sich aus der Heterogenität ihrer Ansätze heraus in Richtung auf eine stärkere Konvergenz und Stringenz zu entwickeln vermag.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik, Lange Gasse 20, 8500 Nürnberg 1

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule-Siegen, Allgemeine Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21

Symposion 5.

Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa

VOLKER LENHART

Vorwort

Das Symposion war ursprünglich als vergleichende Bilanz des Entwicklungsstandes der Erziehungswissenschaft in Ländern EG-Europas geplant. VertreterInnen der nationalen Fachgesellschaften, mit denen die DGfE seit 1988 Kooperationsvereinbarungen getroffen hatte, sollten – wie auch ein Repräsentant der bundesdeutschen Fachvereinigung – über die Situation der Disziplin unter drei Gesichtspunkten berichten: institutionelle Verankerung, paradigmatische Orientierungen, thematische Optionen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Die Ereignisse des Herbstes 1989 machten es notwendig und möglich, einen Selbstbilanzierungsversuch der DDR-Pädagogik einzubeziehen. Die deutsch-deutsche Thematik gewann in einer Phase der Diskussion solches Gewicht, daß gegenüber besorgten Rückfragen die europäische Dimension des deutschen Vereinigungsprozesses auch hinsichtlich der Pädagogik unterstrichen werden mußte. Dabei eröffnete sich eine Perspektive auf die Situation des Faches in den demokratisierende Veränderungen durchlaufenden Gesellschaften Ost- und Ostmitteleuropas.

Die Anwesenheit des Präsidenten der American Education Research Association – der mitgliederstärksten erziehungswissenschaftlichen Vereinigung der Welt – ermöglichte eine ergänzende Einschätzung der (überwiegenden) Gemeinsamkeiten und der Differenzen der Entwicklung des Faches in den USA im Vergleich zum (west-)europäischen Stand. (Das Referat von PHILIP JACKSON wird an anderer Stelle dokumentiert.)

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Lenhart, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Akademiestr. 3, 6900 Heidelberg

Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz

I.

Fragt man nach der Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft an luxemburgischen Hochschulen und selbständigen Forschungseinrichtungen, kann man nicht umhin, auch auf die allgemeinen Voraussetzungen zu verweisen, die sich aus dem besonderen historischen Hintergrund ergeben (vgl. TRAUSCH 1989). Small mag zwar beautiful sein, die Ausdifferenzierung von Wissenschaftsdisziplinen aber erweist sich in einem Land mit 377.000 Einwohnern, von der Größenordnung einer kleinen europäischen Großstadt also, als ein eher schwieriger Prozeß. Das hat mit den besonderen Kommunikationsbedingungen in einem kleinen, aber unabhängigen Staat zu tun. Da beispielsweise in Politik, Verwaltung, Publizistik jeder mehrere Rollen zu spielen hat, kommen Spezialisten kaum zum Zuge. Entscheidungsträger und Meinungsführer sind in der Regel Generalisten. Diese Konstellation stellt einen wesentlichen Widerstand gegen die institutionelle Ausdifferenzierung einzelner Sozialwissenschaften dar, wenn nicht unmittelbare Interessen dahinter stehen. So ist die Soziologie, sofern sie nicht von ausländischen Kollegen vertreten wird, immer noch Sozialphilosophie, oder aber auf der anderen Seite Marktforschung. Hinzu kommt, daß Luxemburg keine eigene Universität hat. Dies wird von manchen als eine bewußte Politik zur Vermeidung einer „Art intellektueller Endogamie“ (TRENSCH 1988, S. 17) dargestellt, die in einem kleinen Land mit offenen Grenzen nur schaden könne. Es bedeutet aber auch einen Verzicht auf ein gewisses Reflexionspotential, das gerade dem nationalen Erziehungs- und Bildungswesen zugute käme (vgl. BERG u.a. 1987). So kann sich die luxemburgische Erziehungswissenschaft, bedingt durch die fehlenden Hochschulstrukturen, auch nicht auf einen einheitlichen Ausbildungsgang beziehen. Der größte Teil der Luxemburger Pädagogen hat zwar ihr Studium in der Bundesrepublik abgeschlossen, daneben aber gibt es jene, die in Österreich, in Frankreich und in Belgien studiert haben. Die Vertreter der Erziehungswissenschaft, ähnlich wie die Vertreter etablierter Professionen wie die Ärzte, Ingenieure, Gymnasiallehrer, stellen deshalb eine heterogenere Gruppe dar, als es in einem Land der Fall ist, das über eigene Ausbildungsstrukturen verfügt. Verglichen mit anderen Disziplinen ist die Erziehungswissenschaft dazu noch untypisch, denn während im allgemeinen nur etwas mehr als 30% der Studenten in der Bundesrepublik oder in Österreich studieren, sind es für die Pädagogik mehr als 80%.

Schließlich stellt die besondere Sprachsituation in Luxemburg eine weitere Rahmenbedingung dar, die es zu beachten gilt. Letzebuergesch, als Ergebnis einer langen historisch-politischen Entwicklung per Gesetz von 1984 zur Nationalsprache erhoben, ist im Bereich der oralen Kommunikation die dominante Primärsprache. Deutsch und Französisch sind Sekundärsprachen; ihr Gebrauch ist auf bestimmte

Funktionsbereiche beschränkt. Bezüglich der schriftsprachlichen Kommunikation aber ergibt sich ein anderes Bild. Letzebuergesch kann nicht als dominante Schriftsprache angesehen werden, vielmehr erfüllen Deutsch und Französisch als kodominante Sprachen diese Funktion (vgl. HOFFMANN 1979). Die Schriftsprache der Erziehungswissenschaft ist wahrscheinlich das Deutsche; aber dort, wo es darum geht, Einfluß auszuüben, kommt man am Französischen, der Sprache der Verwaltung und der Gesetzgebung nicht vorbei. Jeder Luxemburger Pädagoge kennt die Schwierigkeiten, wenn es darum geht, Begriffe wie Bildung, Ausbildung, Erziehung, Unterricht mit den französischen Begriffen *formation*, *enseignement*, *instruction*, *éducation* wiederzugeben, und wenn wir übersetzen *la science de l'éducation*, verstehen unsere Gesprächspartner dennoch häufig *les sciences de l'éducation*.

Angesichts dieser allgemeinen Voraussetzungen kann man sich schon ausmalen, daß der pädagogische Wissenschaftsbetrieb weit davon entfernt ist, dem Ideal der „normal science“ zu entsprechen. Auch die disziplininterne Entwicklung der letzten Jahrzehnte stimmt eher skeptisch, sogar wenn sich neuerdings ein hoffnungsvoller, wenn auch schwieriger Neuanfang ankündigt. In den 20er und 30er Jahren, sowie in den ersten Nachkriegsjahren gab es in Luxemburg relativ zahlreiche Publikationen, die dem entsprachen, was auch in anderen europäischen Ländern zu pädagogischen Fragen veröffentlicht wurde. So vertritt zum Beispiel PAUL STAAR (vgl. STAAR 1935; 1936; 1940) seine der Reformpädagogik verwandten Ansichten zum Volksschulwesen. NICOLAS BRAUNSHAUSEN (vgl. BRAUNSHAUSEN 1914; 1918; 1919; 1931; 1933; 1937) entwickelt Grundlagen der experimentellen Psychologie und psychometrische Verfahren zur Berufswahlberatung, und PIERRE FRIEDEN (vgl. FRIEDEN 1933; 1939; 1963), Schüler FRIEDRICH WILHELM FOERSTERS, entwirft eine christlich-humanistische Erziehungsphilosophie und analysiert in der Optik der deutschen vergleichenden Erziehungswissenschaft besonders das französische Bildungswesen (FRIEDEN 1927). Diese drei Autoren werden im Ausland wahrgenommen. BRAUNSHAUSEN wird Professor für Jugendpsychologie an der Universität Liège. FRIEDEN ist Mitarbeiter des 1932 im Herder-Verlag erschienenen „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ und seit 1937 Mitherausgeber der *Educational Abstracts*. Selbstverständlich kann man kaum von einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft sprechen. Denn STAAR ist Schulinspektor, während BRAUNSHAUSEN und FRIEDEN Gymnasiallehrer sind. Aber das stellt zu jener Zeit im Vergleich zum Ausland keinen wesentlichen Unterschied dar.

Eine Sonderentwicklung erfährt die luxemburgische Pädagogik in den 60er Jahren, als sich in der Bundesrepublik die Ausdifferenzierung und Expansion des Faches vollzieht. In Luxemburg wird das bestehende Expansionspotential fast gänzlich von der neu aufkommenden Psychologie absorbiert, während Pädagogik als alter Hut angesehen wird und vorerst kaum mehr eine Rolle spielt, so daß der internationalen pädagogischen Diskussion in jener Zeit der Ansprechpartner fehlt. Das Fach fällt sozusagen der Theoriesubstitution zum Opfer.

Diese Entwicklung hat ihren Niederschlag in den Hochschul- und Forschungsinstitutionen gefunden. Am Centre universitaire de Luxembourg, weniger eine eigene Universität, als die nationale Schnittstelle zum Hochschulbereich in den anderen europäischen Ländern, ist die Pädagogik als Fach nicht vertreten. Sie spielt ledig-

lich eine Rolle im Département de formation pédagogique, das zuständig ist für die theoretische pädagogische Ausbildung der Studienreferendare des Sekundarbereichs. Aber sie kommt selbst hier nicht ausdrücklich als Fach vor. Neben Schulrecht, Psychologie, Soziologie, Fachdidaktik, ist lediglich *méthodologie générale*, d.h. allgemeine Didaktik und Methodik, vorgesehen. Einige Lehramtskandidaten jedoch schreiben neben der unterrichtspraktischen Pflichtarbeit eine erziehungswissenschaftliche Arbeit als *mémoire scientifique* (vgl. z.B. GEISBUSCH 1979; WAGNER 1878; PHILIPPY 1980). Es entsteht jedoch hierbei keinerlei wissenschaftsgeschichtliche Kontinuität.

Auch am Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques, der Ausbildungsstätte für die Lehrer des Primarbereichs, spielt die Psychologie die erste Geige. Pädagogik ist im wesentlichen Fachdidaktik und allgemeine Didaktik, d.h. handwerkliche Unterrichtslehre. Die Pädagogen kommen auch im Gegensatz zu den Psychologen im Stellenplan der pädagogischen Hochschule nicht vor. Bis auf wenige Ausnahmen werden die pädagogischen Lehrveranstaltungen von den Schulinspektoren übernommen.

Ein ähnliches Bild bietet sich schließlich am Institut de formation pour éducateurs et moniteurs, das vorerst noch ohne gesetzliche Grundlage funktioniert: die Psychologen nehmen eine vorrangige Stellung ein, während die pädagogischen Lehrveranstaltungen von Schulinspektoren, Lehrern und seit einiger Zeit auch von Pädagogen abgehalten werden.

Neben diesen drei Ausbildungsanstalten gibt es ebenfalls eine Forschungsstelle im Erziehungsministerium, der Service d'innovation et de recherche pédagogique. Er ist im Zusammenhang mit der Gesamtschuldiskussion Ende der 70er Jahre entstanden. Seine ursprüngliche Aufgabe ist die Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien für den neuen Schultyp (BERG/EILERT u.a. 1978), sowie die Evaluation der Schulreform gewesen (vgl. KAISER 1983). 1979 aber wurde die Zuständigkeit der Forschungsstelle dann beschränkt auf die Klassen 7–9 des technischen Sekundarunterrichts. Im weiteren Umkreis der Service d'innovation et de recherche pédagogiques sind eine Reihe Arbeiten von bildungssoziologischem und bildungsökonomischem Charakter entstanden (KAISER 1985a; 1985b; LEVY 1985). Zur Zeit wird in politischen Kreisen daran gedacht, den Service d'innovation et de recherche auszubauen und umzustrukturieren. Sein künftiger Aufgabenbereich soll das gesamte Bildungswesen umfassen, und es soll eine koordinierende Schaltstelle entstehen für alle Institutionen, die sich mit Bildungsstatistik, Bildungsforschung, Curriculumentwicklung, Dokumentation und Lehrerfortbildung befassen. Es bleibt abzuwarten, ob hier tatsächlich wissenschaftlich relevante Forschung und praktisch brauchbare Entwicklungsarbeit produziert werden, oder ob lediglich ein Zubringerdienst für Verwaltung und Politik geschaffen wird. Alle bisher erwähnten Institutionen funktionieren, ohne daß in den jeweiligen Stellenplänen ausdrücklich die Mitarbeit von Erziehungswissenschaftlern vorgesehen ist. Die meisten Pädagogen arbeiten zur Zeit im sozialpädagogischen Bereich, in Kindertagesstätten, in Heimen, in der Jugendarbeit, in der Behindertenarbeit u.ä. Hier besteht ein großer Personalbedarf, und die weitgehende Privatisierung oder Quasiprivatisierung hat im Vergleich zum öffentlichen Dienst die Einstellung von Akademikern erleichtert.

Bei der Stellenausschreibung setzt sich allmählich durch, daß, wo früher un psychologue und dann un diplômé en sciences sociales et éducatives heute oft un pédagogue/psychologue/sociologue (in alphabetischer Reihe) gesucht wird. Extrem selten ist es jedoch, daß gezielt ein Pädagoge gesucht würde.

Welche Rolle spielt dabei die junge Société Luxembourgeoise de Pédagogie? Sie gruppiert vorerst alle Erziehungswissenschaftler, die ein mindestens vierjähriges Hochschulstudium abgeschlossen haben. So wird über unterschiedliche Arbeitsbereiche hinweg ein Netz von Kontakten geschaffen, das dazu dient, die professionelle Identität der Pädagogen im Beruf zu stabilisieren.

II.

Soweit zu dem, was man als einige der Input-Faktoren des Wissenschaftsprozesses ansehen könnte. Wie stellt sich die Lage nun auf der Output-Seite dar?

Die Zeitschriftenlandschaft ist gekennzeichnet durch die Dominanz allgemeiner Kulturzeitschriften: *Nos cahiers*, *Galerie*, *Revue culturelle et pédagogique*, *Récré*, *Cahiers luxembourgeois*, die regelmäßig Beiträge veröffentlichen, auch erziehungswissenschaftliche, die Probleme von Bildung und Erziehung zum Gegenstand haben. Eine bedeutsame Ausnahme stellen die Beiträge zur Entwicklung und Erziehung des Kindes dar. Hier versucht seit drei Jahren der Psychologe NICO KNEIP, gestützt auf einen internationalen Beirat, aber letztlich doch in einem mutigen Einmannunterfangen, eine wissenschaftliche Zeitschrift zu gestalten, die sich in ihrem Profil etwa der französischen *Enfance* annähert. Die Société luxembourgeoise de Pédagogie hat bisher davon abgesehen, eine eigene wissenschaftliche Zeitschrift herausgeben zu wollen. Es scheint meines Erachtens wichtiger, Veröffentlichungswertes in die bestehenden ausländischen Kanäle zu lenken, um so die Rezeption durch ein breiteres Fachpublikum zu ermöglichen.

Die bedeutendste Gestalt der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Vergangenheit ist NICOLAS BRAUNSHAUSEN gewesen. Sein wissenschaftliches Werk hat wesentliche Akzente gesetzt, die auf lange Zeit den erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Luxemburg kennzeichnen werden. Zuerst ist in diesem Zusammenhang BRAUNSHAUSENS Grundauffassung von erziehungswissenschaftlicher Forschung bedeutsam. Er geht nämlich davon aus, daß die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie auf Erziehung und Unterricht angewandt werden sollen. Weiterhin ist es charakteristisch, welchen Aufleger BRAUNSHAUSEN in der Erziehungswirklichkeit findet. Denn während die Schule selbst mit einer gewissen Inertie auf die Probleme des Systems reagiert, werden Spannungen durch den Aufbau und den Ausbau von Beratungssystemen reduziert. Die Entwicklung des Berufs- und Schulberatungswesens wirkt deshalb von BRAUNSHAUSEN bis in die 80er Jahre als ein wichtiger Schrittmacher der psychopädagogischen Forschung (vgl. EWEN 1975). Schließlich bleibt eine dritte charakteristische Diskursfigur das Aufgreifen sogenannter „einheimischer“ Probleme im nationalen Sinn. So ist eine Fragestel-

lung, die regelmäßig aufgegriffen wird, die besondere Situation der luxemburgischen Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für das Bildungswesen.

Diese Kennzeichen gelten auch für die Magrip-Studie (BAMBERG/DICKES/SCHABER 1977), die Ende der 60er Jahre am heutigen Institut supérieur de recherches et d'études pédagogiques begonnen worden ist und der eine wichtige Schlüsselrolle in der Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Forschung zukommt. Magrip bedeutet „matière grise perdue“ und stellt eine Variante des damals in der Luft liegenden PICTSchen (PICT 1964) Schlagworts von den unausgeschöpften Begabungsreserven dar. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie an einer Stichprobe von 2.327 Schülern aus einer Population von 4.802 Schülern, die im Jahre 1968/69 die 6. Klasse besucht haben. Erhoben werden Variablen zum sozialen Hintergrund, zur Schulleistung, zur Intelligenz und zur Persönlichkeit, erklärt werden 53,7% der Varianz der Schulkarrieren. Die Magrip-Studie wird in der gleichzeitigen bildungspolitischen Diskussion um die Gesamtschule immer wieder zitiert. Darüber hinaus aber stellt sie wissenschaftsgeschichtlich einen entscheidenden Durchbruch dar. Auf sie folgen aus dem Kreis um die herausragende Persönlichkeit von GASTON SCHABER bis heute ein ganzer Schweif empirischer Untersuchungen. Zu nennen sind etwa die statistisch hochdifferenzierten Analysen zu den Determinanten der Schulleistung von NICO KNEIP (KNEIP 1979; 1989), Evaluationsstudien von MARCEL BAMBERG, PAUL DICKES, JOS. FREILINGER, MARIE-PAULE MAURER-HETTO, CHRISTIANE TONNAR-MEYER, GEORGES WIRTGEN (BAMBERG/FREILINGER u.a. 1988), eine Nachfolgeuntersuchung zu den Magrip-Kindern von LUCIEN KERGER (KERGER 1988/89) und schließlich Arbeiten zur Delinquenz (SCHABER/HAUSMANN u.a. 1982), zur Armutsforschung und zur regionalen sozioökonomischen Entwicklung.

In mehr oder minder direkter Filiation des Iserp-Kreises steht die Forschergruppe am Institut de Formation des Educateurs et Moniteurs um JOS. MATHEIS. Hier wurden im Zusammenhang mit der Erzieherausbildung punktuelle Forschungen zur Lage der Behinderten, zu geronto- und jugendpädagogischen Problemen angeregt. Zwei größere Forschungsaufträge sind ebenfalls hier durchgeführt worden. Das eine Projekt befaßte sich mit dem Übergang der Jugendlichen von der Schule ins Berufsleben (MATHEIS 1980ff.), das zweite mit dem Drogenproblem. Die Drogenstudie (MATHEIS/PRUSSEN u.a. 1985) ist eine Fragebogenumfrage an einer Stichprobe von 1.428 Schülerinnen und Schülern (Durchschnittsalter 17,6 Jahre). In einem ersten Teil werden das Wissen der Jugendlichen über Drogen, ihre Informationsquellen, ihre Meinungen und Einstellungen zu Drogen sowie ihr Drogenkonsum untersucht. Weitere Abschnitte sind der Schule, der Freizeit, der Familie und den Zukunftserwartungen gewidmet. Die empirische Analyse ist in starkem Maße einer pädagogisch-praktischen Zielsetzung untergeordnet, entsprechend enthalten die Schlußfolgerungen Hinweise zur Prävention des Drogenmißbrauchs.

Die empirisch-psychologische Forschung stellt ohne Zweifel in Luxemburg den Königsweg der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar. Es gibt aber andere Konfigurationen. Ein charakteristisches Phänomen stellt etwa die Überwinterung der allgemeinen Pädagogik in der Fachdidaktik dar. So werden z.B. die Didaktik

WOLFGANG KLAFKIS und die sich daran anschließenden Diskussionen in der von ROBERT DECKER vertretenen Sport- und Spielpädagogik rezipiert (vgl. z.B. DECKER 1968).

Eine weitere typische Konstellation ist auch, daß luxemburgische Erziehungswissenschaftler für ihre Laufbahnarbeiten Probleme aufgreifen, die in ihrer Heimat eine gewisse kommunikative Dominanz aufweisen. Sie befassen sich mit Drogen, Medien, Ausländern, Jugendarbeitslosigkeit (vgl. FANDEL 1987) u.ä. in Luxemburg, bearbeiten das Problem aber in der Methodentradition der jeweiligen Ausbildungsinstitution.

Ausgesprochen deutlich wird das etwa in der Innsbrucker Arbeit MARGUY TOUSSAINTS zur Lage der portugiesischen Einwohner Luxemburgs (TOUSSAINT 1986; vgl. zum selben Thema MEISCH 1981). Denn ihre Untersuchung ist in der Optik einer qualitativen Sozialforschung durchgeführt und reflektiert diese eher subjektiven Faktoren in einer expliziteren Art und Weise als das vielleicht sonst üblich gewesen wäre. Ihre Arbeit beginnt mit dem Satz: „Meine persönliche Motivation zur Wahl dieses Themas ist zunächst die konkrete Situation in meinem Land (...)“ (TOUSSAINT 1986, S. 1), später erläutert sie, daß sie die biographische Methode und die Technik des narrativen Interviews im Rahmen eines Forschungsprojekts zur historischen Familienforschung, an dem sie in Osttirol teilgenommen hat, kennengelernt hat (TOUSSAINT 1986, S. 130).

Bedauerlicherweise landen Arbeiten, die eine derartige Zwischenposition einnehmen, obwohl sie wesentliche Ergebnisse bringen und relevante Einsichten vermitteln, allzu leicht auf den Schutthalden der Wissenschaft, da sie weder diesseits noch jenseits der Landesgrenzen wahrgenommen und rezipiert werden. Eine dritte Erscheinung, die damit zusammenhängt, daß in einem kleinen Land der Binnendifferenzierung einer Disziplin sozusagen natürliche Grenzen gesetzt sind, ist, daß manche Partialpädagogiken lediglich durch eine Person vertreten sind.

Ein Beispiel hierfür stellt MAONIQUE LAROCHE-REEFF dar, die jahrelang bei der Gesellschaft für Verkehrssicherheit für die Verkehrserziehungsprogramme zuständig gewesen ist. Sie hat veröffentlicht zu der Gestaltung von Spielplätzen und besonders zur Analyse und Prävention von Verkehrsunfällen mit Kindern (LAROCHE-REEFF 1987). Die Multireferentialität des pädagogischen Diskurses erscheint hier in der Weise, daß das, was von ausländischen Fachkollegen als wissenschaftlicher Beitrag angesehen wird, im Inland gleichzeitig Dienstleistung in einem Praxiskontext sein soll.

Eine ähnliche Einzelercheinung stellt auch der Sprachbehindertenpädagoge und Psychoanalytiker LUCIEN NICOLAY dar, der zwar keine Kartialpädagogik vertritt, aber eine pädagogische Orientierung auf der Grundlage der Individualpsychologie ALFRED ADLERS (vgl. NICOLAI 1987a; 1987b; 1988a; 1988b).

III.

Abschließend möchte ich auf die Strukturmerkmale hinweisen, welche die Lage unseres Faches in Luxemburg kennzeichnen. In einem kleinen sozialen Gebilde existieren hier nebeneinander verschiedene disziplinäre Modelle, die sich vorerst als Träger der wissenschaftlichen Arbeit bewähren, dann aber als intradisziplinäre Kommunikationsbarrieren wirken. Diese Zersplitterung ist um so tragischer, als sie die Wahrnehmung und Rezeption von Forschungsergebnissen geradezu verhindert. Soll erziehungswissenschaftliche Forschung nicht Alibi und Leerlauf sein, soll Pädagogik ihre öffentliche Aufgabe wahrnehmen können, muß sie die fachinternen Kommunikationsstrukturen reflektieren und evtl. sogar verändern. Erziehungswissenschaftliche Arbeiten tun das zum Teil in impliziter Weise, indem sie zum Beispiel der Spaltung in eine unterrichtspraktisch-orientierte Pädagogik und eine empirisch-forschende Erziehungswissenschaft entgegenwirken (vgl. z.B. JEITZ 1984; 1985) oder indem sie beispielsweise der Didaktik und der Schulleistungsdeterminantenforschung eine gemeinsame konzeptuelle Grundlage schaffen (vgl. z.B. BERG 1987a; 1987b).

Selbstverständlich bewirken solche Veränderungen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses nicht alles, notwendig ist auch ein institutioneller Strukturwandel. Sicher würde durch die Einführung der Erziehungswissenschaft als Fach am Centre universitaire oder der Berufung von Erziehungswissenschaftlern ins Institut Grand-Ducal, das Prestige der Erziehungswissenschaft steigern, dennoch würde durch keine der beiden Maßnahmen ein normaler Hochschulbetrieb geschaffen. Es ist deshalb m.E. wichtig, das kreative Chaos der kleinen Struktur und seine letztlich hohe Produktivität zu dulden und zu nutzen. Notwendig sind lediglich koordinierende und kommunikationsfördernde Maßnahmen. Es braucht den Wissenschaftsstandards verbundene professionelle Institutionen, die als Foren und Kontaktstellen wirken können.

Literatur

- BAMBERG, M./DICKES, P./SCHABER, G.: Etude MAGRIP. Premier rapport de synthèse. Luxembourg/Walferdange 1987. B
- AMBERG, M. u.a.: Fibel und andere Bedingungsfaktoren des Lernprozesses. Luxembourg/Walferdingen 1988.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen. Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–97.
- BERG, CH.: Die interne Ökonomie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 523–538.
- BERG; CH.: Probleme und Grenzen einer technologischen Didaktik. In: *recre* 1987, S. 119–130.
- BERG, CH. u.a.: Rapport sur les perspectives de developpement du secteur universitaire luxembourgeois. Ms. Luxembourg 1987.
- BERG; CH./EILERT, A./GEISBUSCH, J./HEINTZ, J.: Initiation à la vie active. Luxembourg 1978.
- BRAUNSHAUSEN, N.: Die experimentelle Gedächtnisforschung. Langensalza 1914.
- BRAUNSHAUSEN, N.: Einführung in die experimentelle Psychologie. Leipzig 1918.
- BRAUNSHAUSEN, N.: Psychologische Personalbogen als Hilfsmittel für Pädagogik und Berufsberatung. Leipzig 1919.

- BRAUNSHAUSEN, N.: Au seuil de la psychologie expérimentale. Bruxelles 1931.
- BRAUNSHAUSEN, N.: Le bilinguisme et les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Bruxelles 1933.
- BRAUNSHAUSEN, N.: L'étude expérimentale du caractère. Bruxelles 1937.
- DECKER, R.: La didactique, science majeure de l'éducation. In: Journal des Professeurs 47 (1968), S. 47–51.
- EWEN, N.: Bildungsberatung in Luxemburg. In: HELLER, K./ROSENMAN, B.: Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 1, Stuttgart 1975, S. 157–166.
- FANDEL, CH.: Theorie und Praxis von Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit am Beispiel Luxemburgs. Diss. Ausdruck 1987.
- FRIEDEN, P.: Das französische Bildungswesen in Geschichte und Gegenwart. Paderborn 1927.
- FRIEDEN, P.: Le mouvement pédagogique au Grand-Duché de Luxembourg. In: Compte-rendu du IIe Congrès International de l'enseignement secondaire catholique. La Haye 1933.
- FRIEDEN, P.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Abendland, mit besonderer Berücksichtigung der katholischen Pädagogik. Luxemburg 1939.
- GAISBUSCH, J.: Die „animation culturelle“ im beruflich-technischen Unterricht. Ms. Luxemburg 1979.
- HOFFMANN, F.: Sprachen in Luxemburg. Wiesbaden 1979.
- JEITZ, F.: Das Modell der aktiven Lernzeit. Freiburg 1984.
- JEITZ, F.: Verbesserte Unterrichtsqualität und Informationsverarbeitung als leistungsfördernde Faktoren schulischen Lernerfolgs. Ms. Luxemburg/Walferdingen 1985.
- KAISER, L.: Evaluation des Schulprojektes „harmonisierte Sekundarstufe I“. Teil 1: Die Evaluierungsplanung. Luxemburg 1983.
- KAISER, L.: La question scolaire en 1985: Jusqu'à quel point faut-il régionaliser l'offre scolaire secondaire (générale et technique). In: Galerie 3 (1985), H. 4, S. 593–620.
- KAISER, L.: La mise en valeur(s) de la ressource humaine. Essai sur l'économie du système éducatif du Luxembourg. Luxembourg: d'Letzebuurger Land 1985.
- KERGER, L.: Aspects situationnels et attributifs longitudinaux dans l'explication de la réussite scolaire. In: Bulletin de Psychologie, Numéro special: Psychologie différentielle, Jg. XLII (1988/89), Nr. 388, S. 104–113.
- KNEIP, N.: Determinants de la performance scolaire. Diss. Nancy II 1979.
- KNEIP, N.: Déterminants de la performance scolaire. Etude de la validité prédictive et explicative d'un modèle multidimensionnel. In: Les Sciences de l'éducation Jg. 1989, Nr. 1, S. 5–28.
- LAROCHE-REEF, M.: Ungleiche Chancen. Untersuchungen zur Situation der jungen Fußgänger und Radfahrer. Ms. Luxemburg 1987.
- LAROCHE-REEF, M.: Ergebnisse einer Umfrage mit Daten über Verkehrsunfälle von Kindern. Luxemburg 1986.
- LAROCHE-REEFF, M.: Kinderspiele, Spielplätze, Plätze zum Spielen. Theoretische Überlegungen, praktische Lösungen und Ergebnisse einer Meinungsumfrage bei Kindern. Trier/Luxemburg 1981.
- LAROCHE-REEFF, M.: Kinderspiele, Spielplätze, Plätze zum Spielen. Trier/Luxemburg 1981.
- LAROCHE-REEFF, M.: Zur Situation der portugiesischen Arbeitsmigranten in Luxemburg. Ms. Luxemburg 1983.
- LAROCHE-REEFF, M.: Ergebnisse einer Umfrage mit Daten über Verkehrsunfälle von Kindern. Luxemburg 1986.
- MATHEIS, J.: Recherche de moyens pédagogiques pour améliorer l'insertion socio-professionnelle de jeunes dépourvus de qualification professionnelle. Evaluation externe du projet-pilote COIP. 3. Bde. Luxemburg/Fentange 1980ff.
- MATHEIS, J./PRUSSEN, P./BINTENER, G.: Nos élèves devant la drogue. Etude faite auprès des élèves de la 5^e année d'études des enseignements secondaire et secondaire technique du Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg/Fentange 1985.
- MEISCH, N.: Sozialisation zwischen zwei Kulturen. Diss. Innsbruck 1981.
- NICOLAY, L.: Empfehlungen für Eltern und Erzieher stotternder Kinder. Luxemburg 1987.
- NICOLAY, L.: Ich-Sein. Dabei-Sein und Anders-Sein. Individual- und Sozialpsychologie des Jugendalters. Ms. Luxemburg 1987.

- NICOLAY, L.: Voraussetzungen und Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung bei gehörlosen Kindern. In: Beiträge zur Entwicklung und Erziehung des Kindes 1 (1988), S. 27–54.
- NICOLAY, L.: Konzentration und Aufmerksamkeit beim Schulkind. Entwicklung-Störungen-Förderung. In: Beiträge zur Entwicklung und Erziehung des Kindes 2 (1988), S. 5–79.
- PHILIPPY, V.: Die Frage der Relevanz kognitionstheoretischer Ansätze für didaktisches Handeln im Literaturunterricht. Ms. Luxemburg 1980.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg 1964.
- SCHABER, G. u.a.: Le poids de l'inadaptation au milieu scolaire dans le processus délinquantiel. 2 vol. Arlon: Centre Luxembourgeois de Recherches sociales et pédagogiques.
- STAAR, P.: Jenseits der Schulmauern. Saarlouis 1935.
- STAAR, P.: Bildungssorgen. Erfahrungen, Meinungen und Vorschläge zu den schwebenden Grundfragen des heimatischen Volksschulwesens. Luxemburg 1936.
- STAAR, P.: Erziehung und Öffentlichkeit. Differdingen 1940.
- TOUSSAINT, M.: Portugiese sein in Luxemburg. Ms. Innsbruck 1986.
- TRAUSCH, G.: Le Luxembourg. Emergence d'un Etat et d'une Nation. Anvers 1989.
- WAGNER, R.: Die Problematik der kompensatorischen Vorschulerziehung am Beispiel der USA und der BRD. Ms. Luxemburg 1978.

Anschrift des Autors:

Charles Berg, Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques, B.P. 2, L-7201 Walferdange (Luxemburg)

GWEN WALLACE

Education as an academic discipline in Great Britain

1. The Institutionalisation of Education as an Academic and Research Discipline: current policies, conflicts and future outcomes

1.1. Finding some analytical concepts

Conceptualising the process of institutionalised change in Education is fraught with problems, and, depending on which way up you stand, it looks different if you take a managerial or a neo-marxist perspective. For the managerial, I begin with the American ROBERT BIRNBAUM's (1988) definition of the concept of „governance“, if only because his thesis unlike some models of organisation, allows us to recognise the complexity of organisational behaviour. BIRNBAUM's definition of „governance“ is: „structures and processes through which institutional participants interact with each other and communicate with the larger environment.“

He defines three levels of structure and processes which act to control the interac-

tions of participants: the technical (teaching and learning), the managerial (the rules and regulations which establish and define the boundaries for interaction), and the institutional level where policies are made and external relationships negotiated. Belief that systems of management can be modelled this way, and used by management to implement organisational change, is now very strong. The belief is tied to the assumption that there are rules and mechanisms which define procedures, affect standards and produce costs. In a private market, or under the constraints of a public budget, the ultimate sanction is financial accountability.

Nevertheless BIRNBAUM's definition is not unproblematic. His four „ideal“ models of governance of institutions of Higher Education in the U.S.: the collegial, with its liberal arts tradition and shared power; the bureaucratic, with its administrative rules and regulations; the political with its interest group negotiation; and the anarchic where everyone moves as their own spirits guide them; have to be set alongside his view that all four, in practice, coexist in a complex, unpredictable mix. Taken in a real context the neat models vanish and the apparent usefulness of his formulation for controlling or predicting the consequences of policy changes disappears. Furthermore, actual events may well defy attempts to fit them into coherent, rational, patterns. It is nonetheless the case that educational institutions are currently being subjected to a restructuring process which has profound implications for the patterns of interaction. Where it will all lead is altogether rather more uncertain.

Writing from a neo-marxist perspective in the Britain of the early 1980s, BOWE and WHITTY (1983, 1984) drew on RAYMOND WILLIAMS (1961) to develop the argument that educational change represented a pattern of compromises between the old humanists, industrial trainers and public educators. Old Tories, Universities and General Certificate of Education (GCE) Examination Boards represented the „old humanist“ tradition; industrial trainers came from the industrial lobby of the conservative party and the corporatist elements in the labour party; and the public educators were the local authorities, teachers and the Certificate of Secondary Education (CSE) Boards. More recently BOWE and WHITTY (1990) have argued that there are now „considerable fissures within“ and „new alliances between“ these groups (p.413).

Clearly there are differences in the formulations, but we might recognise the „Old Humanists“ somewhere in the collegial. The industrial trainers, on the other hand, are largely defunct and have been replaced by the Business Schools with their new technology, management models and minds tuned to subjects like commercial law and accountancy. These have become the brains behind the new technical bureaucracies. With a little creative thinking, we can find something of the public educators in the anarchic, with their belief that, given the right values, and the right values include tolerance, people should be free to make a case, based on the evidence, which leaves everyone to make their own choices.

In defence of their respective interests, all three groups meet in the political arena of conflict, bargaining and compromise.

Just at the moment, the new technical bureaucracies appear to have considerable

power. The growth in centralised control, measurable inputs and outputs, and tight reins on the budget, seem to be in the ascendant, appear to follow a managerial model and have a life of their own. But events are not quite so simple if only because the apparent rigidity of technical bureaucratic systems is tied rhetorically to consumer choice in the market. So let us turn to British Education Institutions and what is happening to the education of school teachers.

1.2. Educating Teachers: The pattern of change

In Britain, although technical approaches to managing and controlling organisations have not yet reached the levels of sophistication demanded by the forms of budget control practised in the U.S., there is much evidence that current policies are working to reshape public service organisations along three dimensions: the devolution of budgets, competition for markets, and tighter central controls over „standards“. The result has been to give the impression that institutions are in a considerable flux. To illustrate the extent of change in teacher education, we must first note the pattern of the recent past.

One of the things that strikes the teaching staff in my college is the rapid rise in the numbers of students, the increased number of mature (usually female students) and the increased representation of ethnic minority groups. This goes along with the decline in the number of staff and their ageing profile.

However, there are also changes in Education courses. For something like ten years, there have been only two ways to enter school teaching. One is the Post Graduate Certificate of Education (PGCE), taken in one year by students who have already obtained a first degree. It represents the traditional route for subject teachers in secondary schools, and has its origins in University Departments of Education; the hunting ground of the old humanists. The second route is the Bachelor of Education Honours Degree (B.Ed.), which has evolved with the rising standard of the training, first established at a minimal level, for elementary school teachers at the end of the nineteenth century. Its routes are in the Colleges of Higher Education, which themselves evolved out of the Teacher Training Colleges, bastions of a service morality, linked to a missionary tradition. Here, in the teacher training colleges, is the ideology of the public educator.

Over the last ten years or so, there has been a reduction of the status difference in this binary divide, at least in the area of teacher education. University Departments of Education have taken on board the B.Ed., as it gained respectability of honours degree level. University teachers thus became associates with the growth in the training of teachers for the three to eleven year olds and the child-centred, rather than subject centred ideology it espoused. Many teachers in University Departments of Education came to associate themselves with the public educators. At the same time, Polytechnics and Colleges of Higher Education (established in the 1960s), were acquiring the experience and status which came from degree level work and which enabled them to take on the training of teachers for both second-

ary and primary schools, through the subject-specialist route of the PGCE. Some at least of the College and Polytechnic staff became interested in educational research, particularly as the „psychometric“ approach yielded ground to classroom ethnography and teacher educators came to know and respect one another's work through professional encounters at courses and conferences. Colleges and Polytechnics were technical, bureaucratic and collegial.

However, the B.Ed. itself has also been changing as the state Department of Education and Science intervened to shift teacher education towards a training which combined a more academic approach to chosen subject disciplines with a more technical approach to classroom skills.

With the prospect of the introduction of a more „subject-centred“ curriculum for primary schools, following an attack on the quality of new teachers entering schools, 25% of whom were deemed less than satisfactory by Her Majesty's Inspectorate (HMSO 1985), the Department of Education and Science demanded new Bachelor of Education courses with a dominant place given to the study of a main subject drawn from traditional disciplines. Education courses dropped their academic content in philosophy, psychology and sociology, and pedagogy shifted into classrooms. The new academic respectability came from using participant-observation as an action-research approach. In consequence, there was more encouragement for research to become part of teaching, and to take an evaluative approach to classroom issues.

The new B.Ed. courses had to gain approval from the DES sponsored Council for Accreditation of Teachers Education as well as obtain academic validation. Accreditation needed a significant proportion of staff who had returned to classroom teaching to gain recent and relevant experience.

It is difficult to go further without introducing the Education Reform Act of 1988. This Act stipulated, among other things, a National Curriculum for schools, a national programme of testing and assessment for pupils at 7, 11, and 14 years as well as the joint 16+ GCSE which was already running; the devolution of budgets to school governing bodies, and the chance to opt out of local authority control and into a direct government grant. In April 1989, the Colleges of Higher Education and the Polytechnics gained corporate status and independence from local authority control. A new funding council called the Polytechnics and Colleges Funding Council was established, in parallel with the Universities Funding Council. The Funding Councils required institutions to bid for finance and the key indicator was student number. Courses were grouped, classified, and labelled, new procedures were laid down, new criteria established.

In all these changes, including the new National Curriculum, its procedures for assessment and the financial management, we can see the mind of the technical-bureaucrat. Nonetheless the picture is complicated by the belief, now common in media portrayals of teaching, that teacher education has been appropriated by YOUNG and WHITTY's (op.cit.) „public educators“. „Public educators“, as I have indicated, now include University Departments of Education as well as Polytechnics and Colleges, although the demands of the National Curriculum, National As-

assessment, and the Local Management of School budgets, threatens to isolate them from those implementing the programmes, as „out of touch with reality“. In recent weeks, the enemies of education have been portrayed in the media as having their power base in the Teacher Training courses, where they promulgate an ideology of teacher-as-„facilitator“, rather than tutor. The case against them is that they stand back from telling students anything, leaving them to reinvent the wheel by discovery methods (PHILLIPS 1990), and hence avoiding their responsibilities for pupils' progress. More recent still is the allegation by the rightwing Adam Smith Institute (O'KEEFA 1990) that teacher training has been engaged in an experiment in social engineering which has been anti-streaming, against competitive examinations and anti-elitist. Teacher Educators are accused of promoting open-plan classrooms, abolishing formal grades, and bringing in team-teaching, free-expression, „practical“ mathematics, the „new history“, and a „hydra-headed cult“ of equality of opportunity.

This kind of attack is not of course new. The criticisms coming from the Adam Smith Institute are not dissimilar from those in the Black Papers in the late 1960s and early 1970s (COX and DYSON 1969a; COX 1969b; COX and DYSON 1970; COX and BOYSON 1975). They might broadly be construed as an attack by BOWE and WHITTY's (1984) „old humanist“ brigade on the more progressive approaches then being advocated, but not (it was then argued) much in evidence, in schools (BENNETT 1976). The horror tales of spectacularly bad schools have not changed either, although there is no hard evidence of any general worsening of standards over time, and there is evidence that effective schools are those with a coherent and shared understanding of the values espoused by the institution (GRAY 1990).

2. Research Paradigms

This part I want to keep very brief. The traditional controversies across positivistic and hermeneutic (interpretative) research paradigms are European wide. In the 1980s, as far as British Education is concerned, pretensions to objective science appear to me to have faded. It seems fair to say that positivistic and interpretative methodological approaches have (almost) ceased to be seen as antagonistic. Once credence is given to the view that the same, or similar experiences may be seen from different perspectives, insights, rather than truths becomes an interpretive matter of weighing up the strength of evidence obtained from different approaches to the problem. At the same time, the more deterministic and structuralist, neo-marxist formulations have failed to accommodate agents of change without resorting to simplistic reductionism. There is less presumption that the social sciences will discover universal laws, outside of specific social contexts.

„Objective“ and „subjective“ may have ceased to be rigidly appropriated by positivistic or interpretive methodologies and become a matter of critical judgement. Different methodologies now seem more complementary with the broader differences, more a matter of style and frame of reference. It is possible now to talk of quantitative and qualitative approaches and to focus the methodological disputes on the appropriateness and rigour of the methodology in relation to the problem,

rather than on its claim to scientific orthodoxies. In particular, the current demand for improved classroom practice and teacher accountability, has helped to establish the credibility of action-research as a way of evaluating professional practice.

Drawing on some of the debates in the literature (CARR 1980, 1985; CARR and KEMMIS 1986; WHITEHEAD and LOMAX 1987), we can formulate the differences in methodology as below:

Table 1: Categories of action research and professional development

Form of action research	Technical	Practical	Critical
Research Knowledge Theory and Practice	Objective explanations Instrumental applied research	Subjective understandings Deliberative: Informs judgement	Objective understandings Reflective: Transforms understanding
Conception of science	Natural scientific	Interpretative	Critical
Basis of professionalism	Professional knowledge and skill	Professional ethic	Professional responsibility and autonomy
Professional development	Effective teaching	Enlightened understanding	Emancipated practice.

Reproduced from CARR 1985, p. 7

Following a comment made by JACK WHITEHEAD (WHITEHEAD and LOMAX 1987), my question here is, to what extent do these differences simply represent the different questions we want research to answer? Technical approaches help us to ask the question, „how do we make it work?“ Practical questions are those which address a situation and ask, „how can we make it work better?“ And critical questions are those which ask, „how can we change the way things work creatively for the better?“ The assumptions behind the technical questions asked of teaching and learning, rest on the belief that both processes are a matter of technique rather than either understanding or personal autonomy and responsibility. The assumptions behind the practical questions are not unrelated to the concerns of the „old humanists“ for enlightenment, for truth and beauty. The critical questions come from those who believe that it is possible to work for a better world. WHITEHEAD argued that this representation appropriates emancipatory knowledge into propositional logic. But the conflicts are not scientific but ideological if you see it the other way up. Science can be reclaimed into emancipatory discourses.

3. *Main Topics of Research*

This is not the place to go into the growth of action-research, merely to note its growing use and importance for practitioners. But a significant development has been the establishment of the Classroom Action Research Network from the University of East Anglia, which has spawned local groups across the country.

It is also worth noting that as teachers move into action research, the state Department of Education and Science is withdrawing funds for large scale projects. For example, there is no DES funded major research project to monitor the Education Reform Act, although there is a National Youth Survey which supplies data annually on young people to both the DES and the Department of Trade and Industry and is analysed at Sheffield University. A similar project is going on in Scotland. The questions cover employment as well as education and qualifications and are designed to address issues of specific interest to policy.

As with Action Research by teachers, the response to the decline of large projects is the growth of networks of researchers. I have a list of around a hundred who are looking into aspects of the ERA's consequences. Independently from this, the British Education Research Association has also formed four Task Groups to monitor research findings on the ERA. These are covering curriculum, assessment, local management of schools and teacher education, and are establishing networks of interested people. The groups are particularly concerned to raise the public profile of education research when relevant policy issues are being discussed. Some of the researchers into the „technical“ aspects of educational issues do not have the „public educator“ tradition and come from economics, accountancy, law etc., disciplines concerned with finance and management. I have contact with several who are investigating aspects of the Local Management of Schools.

So another interesting feature is that some of the people in the networks of education researchers are working in recently established Research Centres funded by the Economic and Social Research Council. ESRC policy is now to concentrate research into large centres with an interdisciplinary approach and long-term funding. The performance of the centre is reviewed after five years against their objectives. The 1989 list of them shows the decline of purely education issues and also how they are being incorporated into a wider context:

Northern Ireland Economic Research Centre, Belfast.

Cambridge Group for the History of Population and Social Structure, University of Cambridge.

ESRC Data Archive, University of Essex.

Centre for the Study of Microsocial Change, University of Essex.

Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Centre for the Study of Human Communication, University of Edinburgh.

Research Unit in Health and Behavioural Change, University of Edinburgh.

Centre for Labour Economics, London School of Economics.

Centre for Sociolegal Studies, Wolfson College, Oxford.

MRC/ESRC Social and Applied Psychology Unit, University of Sheffield.

Centre for Social Work Research, University of Stirling.

Centre for Science, Technology & Energy Policy, University of Sussex.
 Centre for Research in Ethnic Relations, University of Warwick.
 ESRC Macroeconomic Modelling Bureau, University of Warwick.
 Industrial Relations Research Unit, University of Warwick.
 Centre for Health Economics, University of York.

Education research then, is moving in two directions: into a wide base of action-research oriented to the evaluation and improvement of professional practice; and into „Centres of excellence“ where education issues are placed into a wider social context. Yet it is also coming together, and the coming together is at the level of networks, assisted by the new technology.

Bibliography

- BENNETT, N.: Teaching Styles and Pupil Progress. London 1976.
 BIRNBAUM, R.: How Colleges Work. London 1988.
 BOWE, R./WHITTY, G.: A question of content and control. In: HAMMERSLEY, A./HARGREAVES, A. (eds.): Curriculum Practice. Lewes 1983.
 BOWE, R./WHITTY, G.: Teachers, boards and standards. In: BROADFOOT, P. (ed.): Selection, Certification and Control. Lewes 1984.
 BOWE, R./WHITTY, G.: The Politics of School Examinations. In: British Journal of Sociology of Education 10 (1989), Nr. 2
 BROADFOOT, P.: The National Assessment Framework and Records of Achievement. In: TORRANCE, H. (ed.): National Assessment and Testing, a research response. Kendal 1989.
 CARR, W.: Action Research: science and professional development, paper presented to BERA Annual conference. University of Sheffield, 1. Sept., 1985.
 CARR, W./KEMMIS, S.: Becoming Critical: educational knowledge and action research. Lewes 1986.
 COX, C.B./DYSON, A.E. (eds.): Black Paper: The Fight for Education. London, Critical Quarterly 1969a.
 COX, C.B./DYSON, A.E. (eds.): Black Paper Two: The crisis in Education. London, Critical Quarterly 1969b.
 COX, C.B. (ed.): Black Paper Three: Goodbye Mr. Short. London, Critical Quarterly 1970.
 COX, B./BOYSON, R. (eds.): Black Paper: The Fight for Education. London, Critical Quarterly 1975.
 GIPPS, L.: letter to Times Educational Supplement, 2 March 1990.
 GRAY, J.: The Quality of Schooling: frameworks for judgement. Inaugural Lecture, University of Sheffield, 7 March 1990.
 HER MAJESTY'S INSPECTORATE: The new Teacher in School. London 1985.
 O'KEEFE: The Wayward Elite. London 1990.
 PHILLIPS, M.: Bad Teachers Make for Bad Schooling, Guardian 2 March. London 1990, p.19.
 TAYLOR, J./WALLACE, G.: Some dilemmas in implementing the criteria for GCSE English. In: British Journal of Sociology of Education 11 (1990), Nr. 1.
 WHITEHEAD J./LOMAX, P.: Politics of Educational Knowledge. In: British Educational Research Journal 13 (1987), Nr. 2.

Anschrift des Autors:

Dr. Gwen Wallace, Mickleover, Derby DE 3 56 X, England

Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland

1. Die Entwicklung der Pädagogik in Griechenland

1.1. Pädagogik im Griechenland des 19. Jahrhunderts

Die Gründung eines Lehrstuhls für Pädagogik erfolgte in Griechenland mehr als einhundert Jahre später, als es in Deutschland der Fall war. Dies geschah zu Beginn des 20. Jahrhunderts (1912), an der Athener Universität. Vorlesungen über Pädagogik wurden bis zu dieser Zeit fast nur in der Volksschullehrerausbildung gehalten, deren Institutionalisierung etwa mit der Wiederherstellung des neugriechischen Staates zusammenfiel.

Das erste Schulgesetz, erlassen 1834 vom ersten König Griechenlands Friedrich Otto, Sohn des Königs Ludwig von Bayern, sah die Gründung eines „Schullehrerseminariums“ vor; und schon im April desselben Jahres wurde es in der Hauptstadt gegründet, 1864 entschloß sich die Nationalversammlung zu seiner Auflösung, und zur Gründung von weiteren Lehrerseminaren kam es in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts.

Pädagogik wurde somit im ganzen 19. Jahrhundert nur in diesen Lehrerseminaren betrieben, die für die Ausbildung der Volksschullehrer zuständig waren. Von einem wissenschaftlichen Stand der damaligen Pädagogik in Griechenland kann nicht die Rede sein. Es wurden hauptsächlich pädagogische Veranstaltungen gehalten, die darauf abzielten, den angehenden Lehrern die „Technik des Unterrichtens“, die Methode beizubringen. Diese Aufgabe beschränkte sich auf das Erlernen einer konkreten Methode, die seitens der Lehrerstudenten unüberlegt, in Form eines Werkzeuges zum Unterrichten, übernommen werden sollte.

1.2. Die Situation im 20. Jahrhundert

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fielen viele Ereignisse zusammen, die alle Bereiche der griechischen Gesellschaft dieser Zeit, und damit auch die Entwicklungen im Bereich des Schulwesens und der Pädagogik beeinflußt haben. Zunächst wuchs eine sozial-politische Bewegung, die sich gegen die bisherige traditionell-konservative Politik wandte und eine Liberalisierung befürwortete. Durch die kriegerischen Ereignisse führte die Polarisierung während des ersten Weltkrieges zu einer Spaltung der griechischen Nation: Auf der einen Seite sammelten sich die Liberalen um den Liberalenführer El. Venizelos (unter dem Namen Benizelikoi) und auf der anderen Seite die Konservativen um den König (mit dem Namen Filovasilikoi oder Antivenizelisten).

Diese tiefe Spaltung im sozial-politischen Leben führte zu einer Polarisierung im geistig-kulturellen Leben Griechenlands. Die führenden geistigen Kräfte des Landes wurden auch in zwei Parteien gespalten, die sich ebenso wie die sozial-politischen Kräfte gegenseitig bekämpften.

Näher betrachtet ging es um den Kampf zwischen Traditionalismus und Modernisierung. Bei diesem Handlungsprozeß konnte die Schule nicht aus dem Spiel bleiben, da Werte und Ansichten am besten über die Schule verbreitet werden. Die Schule kam somit in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen, und die Ansichten und Einstellungen der Pädagogen waren von entscheidender Bedeutung für ihr weiteres Schicksal, vor allem bei jedem Regierungswechsel.

Gerade in dieser ereignisvollen Zeitspanne etablierte sich die Pädagogik an der damals noch einzigen griechischen Universität. Von 1899 bis 1902 hat der Philosophieprofessor D. ZAGGOGIANNIS, ein ausgesprochener Herbartianer, Vorlesungen über Pädagogik gehalten. Etwa zehn Jahre später (1912) wurde an der Philosophischen Fakultät der Universität Athen der erste Lehrstuhl für Pädagogik gegründet. Genauer gesagt war es ein Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik. 1921 wurde er zum Lehrstuhl für Pädagogik umgewandelt. Zur Gründung eines zweiten Lehrstuhls kam es 1928 an der damals neugegründeten Universität zu Thessaloniki, in Nordgriechenland.

Wenige Jahre später, 1933, wurden die Lehrerseminare durch die Pädagogischen Akademien, hauptsächlich nach dem preußischen Muster, ersetzt. Diese neuen Lehrerausbildungsanstalten, gegründet von G. PALAEOLOGOS, einem Schüler von EDUARD SPRANGER, bilden zweifellos einen positiven Schritt für die Entwicklung der Lehrerausbildung. Die Pädagogik als Unterrichtsfach wurde im Fächerkanon der Pädagogischen Akademien stärker als in den bisherigen Lehrerseminaren vertreten.

In den 60er Jahren wurden im Rahmen einer Bildungsreform, aufgrund der Bildungsexpansion, zwei neue Universitäten gegründet, an denen jeweils ein Lehrstuhl für Pädagogik gegründet wurde. In den 70er Jahren wurde an den älteren Universitäten Athen und Saloniki jeweils ein weiterer Lehrstuhl gegründet. Etwa in der gleichen Zeit wurden an der Universität Joannina noch zwei weitere Lehrstühle gegründet. In allen Fällen wurden diese Lehrstühle an den Philosophischen Fakultäten gegründet.

Diese allgemeine Lage blieb bis zu Beginn der 80er Jahre unverändert bestehen. Die Pädagogik wurde in zwei Institutionen vertreten: an den Pädagogischen Akademien und an den Universitäten. Die ersteren dienten zur Ausbildung von Volksschullehrern und die letzteren zur Ausbildung der Gymnasiallehrer; ursprünglich sogar nur für die Philologiestudenten, seit 1922 jedoch für alle Gymnasiallehrerstudenden unabhängig vom Fach.

Zweifellos kann man nur schwer behaupten, daß an diesen Institutionen die Pädagogik als Wissenschaft betrieben wurde. Die Anstalten zur Vorbereitung für Volksschullehrer und Kindergärtnerinnen haben, im Vergleich zu den Lehrerseminaren, das Niveau der Ausbildung erhöht, waren jedoch aufgrund ihrer institutionellen Form nicht in der Lage, die Pädagogik als Wissenschaft voranzutreiben. Sie fungierten praktisch wie eine Oberschule, mit einem konkreten vom Erziehungsmi-

nisterium vorgeschriebenen Fächerkanon, ohne Promotionsrecht und ohne Forschungsmöglichkeiten. Die Dozenten waren zum größten Teil selbst nicht promoviert und sahen ihre Aufgabe ausschließlich darin, die LehrerInnen für das Primarschulwesen vorzubereiten. Man durfte sich schon zufriedengeben, wenn von diesen Dozenten befriedigende Lehrbücher verfaßt wurden.

Auch die Universitäten waren nicht in der Lage, ein Forschungsfach Pädagogik aufzubauen. Die geringe Zahl von Pädagogiklehrstühlen und die begrenzten Forschungsmittel haben hemmend auf die Entwicklung gewirkt. Abgesehen von wenigen Ausnahmefällen vertraten die Professoren die Ansicht, den Lehrerstudenten nur Grundkenntnisse zu vermitteln. Die Vorlesungen sowie auch das Schrifttum behandeln in dieser Zeit vor allem vier Bereiche: Einführung in die Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Allgemeine und Fachdidaktik und in wenigen Fällen Sonderpädagogik.

Systematische Postgraduierten-Studien waren in der Pädagogik ebenfalls nicht organisiert, und die Pädagogische Forschungsanleitung hat sich nur minimal entwickelt.

1983 wurde eine bahnbrechende Reform der Ausbildung der Volksschullehrer und der Kindergärtnerinnen durchgeführt: Die Pädagogischen Akademien wurden aufgelöst, und an ihrer Stelle wurden an den Universitäten Pädagogische Fachbereiche gegründet. Dadurch erlebte die Pädagogik eine rasche Entwicklung, was ihre Position an den Universitäten betrifft. Von 1983 bis heute sind etwa zweihundert Dozentenstellen für Pädagogik geschaffen und zum größten Teil auch besetzt worden. Diese blitzartige Erhöhung der Zahl der Dozentenstellen an den Universitäten hat mit Sicherheit viele Vorteile, kann jedoch auch Fehlentwicklungen verursachen, auf die wir noch zu sprechen kommen.

2. Hauptströmungen der Pädagogik in Griechenland

Eine systematische Betrachtung des pädagogischen Denkens in Griechenland ist unseres Wissens noch nicht vorgenommen worden. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (vor allem Dissertationen im Ausland) ist auch das Werk griechischer Pädagogen bisher nicht systematisch verarbeitet. Das erschwert auch den hier versuchten Überblick.

Wie schon gesagt, wurde der erste Lehrstuhl für Pädagogik in einer ereignisvollen Zeitspanne Griechenlands gegründet. Diesen Lehrstuhl bekam N. EXARCHOPOULOS, ein überzeugter Idealist mit streng national-konservativen Einstellungen, der bis vor einigen Jahren noch als der unbestrittene „Patriarch der Pädagogik“ in Griechenland galt. Wegen seiner ideologisch-politischen Ansichten hatte er guten Kontakt zu den vorherrschenden politischen Mächten Griechenlands, und es ist ihm auch dadurch gelungen, die höchsten Positionen im akademischen Bereich zu erreichen: Professor für Pädagogik, Dekan der Philosophischen Fakultät, Präsident der Universität Athen, Mitglied der Akademie der Wissenschaften, Präsident der Akademie der Wissenschaften. Auch in Deutschland wurde er entsprechend geehrt.

Er wurde zu Gastvorträgen und Gastvorlesungen an verschiedenen deutschen Universitäten eingeladen, und mit Hilfe von PETER PETERSEN erhielt er den Ehrendoktor der Universität Jena. Entsprechend erhielt auch PETER PETERSEN den Ehrendoktor der Athener Universität.

Es ist evident, daß das Ansehen des ersten Professors für Pädagogik mittelbar positive Auswirkungen auf die neuentstandene Wissenschaft hatte: Er nutzte seinen ganzen politischen Einfluß zur Weiterentwicklung der neuen Wissenschaft aus. Es ist ihm zu verdanken, daß der Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik zum Lehrstuhl für Pädagogik umgewandelt wurde, daß auch die Studenten anderer Fachrichtungen pädagogische Veranstaltungen belegen mußten, daß die Volksschullehrer eine Fortbildung an der Universität haben durften und anderes mehr. Außerdem machte er sich mit Eifer an die Aufgabe, die neue Wissenschaft in Griechenland auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen und weiterzuentwickeln.

In seiner Persönlichkeit und in seinen wissenschaftlichen Anschauungen scheint jedoch manches widersprüchlich zu sein: Beeinflußt von der Antike und dem deutschen Idealismus war er in seiner Weltanschauung ein Idealist, mit HERBARTianischen teleologischen Grundvorstellungen. Als Schüler und Freund von REIN war er auch ein überzeugter Anhänger der Pädagogik von HERBART und der Formalstufen-Unterrichtsmethode der HERBARTianer. Zugleich, von seinem Lehrer WUNDT und dessen „Realismus“ beeinflusst, wollte er empirische und insbesondere experimentelle Pädagogik betreiben. So gründete er unter dem Einfluß von WUNDT, MEUMANN und LAY, mit denen er in persönlichem Kontakt stand, das Labor für experimentelle Pädagogik an der Universität Athen. In diesem Labor nahm er Körper- und Intelligenzmessungen vor mit dem Ziel, auf der Grundlage empirischer psychologischer Befunde eine moderne positivistische Pädagogik in Griechenland zu entwickeln.

Durch den ständigen Kontakt mit Deutschland kam er mit der deutschen Reformpädagogischen Bewegung in Berührung und unterstützte die Arbeitsschule, die in Griechenland schon vorher von anderen Pädagogen mit Enthusiasmus diskutiert worden war. (Es waren die Pädagogen DELMUSOS bezogen auf KERSCHENSTEINER und KALLIAFAS bezogen auf H. GAUDIG.) So erhob EXARCHOPOULOS in den 20er Jahren den Vorwurf der Unvollständigkeit gegenüber der HERBARTianischen Pädagogik und propagierte die Arbeitsschule.

Überprüft man das Gesamtwerk und die gesamten Versuche von EXARCHOPOLUS unter wissenschaftstheoretischem Gesichtspunkt, so stellt man fest, daß er versucht hat, seiner Pädagogik eine empirisch-positivistische Orientierung zu geben. Die Gründung einer „Experimentellen Musterschule“ mit einer voll- und einer wenig-gegliederten Volksschule und eines Gymnasiums an der Philosophischen Fakultät der Athener Universität sowie die Gründung des schon erwähnten „Labors für experimentelle Pädagogik“ dienten genau diesem Ziel von EXARCHOPOULOS. Er hat bewußt die geisteswissenschaftliche Richtung abgelehnt.

Mit Sicherheit hat er aber dazu beigetragen, die konservative sozial-politische Richtung zu unterstützen und ihre schulpolitischen Ansichten in die Schulpraxis einzuführen. Er polemisierte deshalb mit großem Fanatismus gegen den Pädagogi-

schen Demotikismus und seine Anhänger, die die wahren Träger einer neuen pädagogischen Konzeption für die Erneuerung der traditionellen griechischen Schule waren. Er hat die Einführung der reformpädagogischen Ansichten in die Schulerziehung Griechenlands mit großem Erfolg verhindert.

Der Arbeitsschulgedanke, der in Griechenland zu jener Zeit besonders große Resonanz erfuhr, wurde in der Tat nur von A. DELMOUSOS, einem Schüler von KERSCHENSTEINER und führendem Vertreter des Erzieherischen Demotikismus richtig verstanden und paradigmatisch eingeführt. Im Rahmen der oben genannten Spaltung hat sich EXARCHOPOULOS immer gegen die Versuche von A. DELMOUSOS gewendet. Er selbst hat die Arbeitsschule nur in der Theorie betrieben; in der Tat blieb er ein Krypto-HERBARTianer bis zu seinem Tode.

In den 20er Jahren unseres Jahrhunderts dominierten in Deutschland die (indirekten) Schüler von DILTHEY auf den Lehrstühlen für Pädagogik, die vor allem nach 1918 gegründet worden waren. Diese Entwicklung war entscheidend auch für die Entwicklung der Pädagogik in Griechenland, denn Deutschland blieb für die Griechen auch nach dem Krieg ein beliebtes Land für pädagogische Studien. Sie studierten entweder bei Professoren, die direkt Schüler von W. DILTHEY waren (z.B. E. SPRANGER) oder bei anderen, die als indirekte Schüler DILTHEYS gelten können (TH. LITT, W. FLITNER und G. KERSCHENSTEINER).

Vor allem SPRANGER und KERSCHENSTEINER, aber auch W. FLITNER hatten viele griechische Schüler, die nach ihrer Rückkehr in höhere Positionen des griechischen Schulwesens gelangten. (Als ein Beispiel der Begeisterung, mit der die Ideen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seitens der Griechen aufgenommen wurden, kann SPRANGERS Besuch in Griechenland gelten. Es war ein großes Ereignis, und er wurde von seinen Schülern mit besonderem Interesse gefeiert. Auch der achtzigste Geburtstag von EDUARD SPRANGER wurde von seinen griechischen Schülern besonders begangen, und die Lehrer-Bundesgenossenschaft gab ein Sonderheft der Zeitschrift „Wissenschaftliches Podium des Lehrers“ zu diesem Jubiläum heraus.) Durch diesen Einfluß etablierte sich in Griechenland eine geisteswissenschaftliche Pädagogik, die mehr als jede andere wissenschaftliche Richtung Verbreitung fand.

Eine dritte Hauptströmung der Pädagogik, die für griechische Verhältnisse nicht ohne Bedeutung blieb, ist die marxistische Pädagogik. Die Wurzeln dieser Pädagogik festzustellen, ist keine einfache Aufgabe. Sie müssen aber etwa in der Zeit um den ersten Weltkrieg gesucht werden. Der von den Liberalen gegründete „Erzieherische Verein“ war die erste Institution, die eine alternative Erziehungskonzeption erarbeitet hat, eine progressive Schulkonzeption, die von der Reformpädagogischen Bewegung Deutschlands und vor allem von der Arbeitsschule beeinflusst, die bisherige traditionelle Schule erneuern sollte. Es handelt sich um den erzieherischen Demotikismus, also die Pädagogik, gegen die, wie oben angeführt, N. EXARCHOPOULOS polemisiert hatte.

Ohne Zweifel waren die Mitglieder des „Erzieherischen Vereins“ Anhänger des erzieherischen Demotikismus und gehörten mehr oder weniger der liberalen politischen Partei an. Es steht aber fest, daß sowohl unter den Liberalen als auch unter den Mitgliedern des „Erzieherischen Vereins“ auch sozialistisch Denkende existiert

haben. Nach der Gründung der griechischen Kommunistischen Partei konnten diese andersdenkenden Mitglieder sich mit den übrigen nicht mehr gut verstehen. So kam es zu einer Spaltung des Erzieherischen Vereins. Das Anwachsen einer marxistisch orientierten Pädagogik fällt erst in die Zeit nach der Spaltung des Erzieherischen Vereins. Eine führende Rolle spielte dabei der schon im Rahmen des Vereins bekannt gewordene Pädagoge D. GLINOS, der mit Hilfe seiner Mitarbeiter eine neue Schulkonzeption durchdacht und ausgearbeitet hat. Es war die erste Schulkonzeption dieser politisch-pädagogischen Richtung. Lernt man jedoch diese marxistischen oder marxistisch denkenden Pädagogen näher kennen, so stellt man fest, daß auch sie sehr oft von idealistischen Gedanken beeinflusst waren.

Diese wissenschaftstheoretischen Richtungen bilden die drei erziehungswissenschaftlichen Hauptströmungen, die heute noch in Griechenland existieren. Man darf aber nicht behaupten, daß die positivistisch-empirische Richtung von heute eine Fortsetzung derjenigen von EXARCHOPOULOS ist. Es handelt sich nicht so sehr um experimentelle Pädagogik, die in einem Labor betrieben wird, sondern vielmehr um empirische Erhebungen, vor allem durch Fragebögen und ähnliche Methoden. Die neuere empirische Richtung ist vielmehr auf angelsächsische Einflüsse zurückzuführen.

Auch die marxistische pädagogische Strömung von heute ist nicht mit der vorherigen zu identifizieren. Sie ist vor allem nach dem Sturz der Diktatur entstanden. Eine führende Rolle spielten dabei Fachleute, die hauptsächlich in Frankreich studiert haben (z.B. KOSTAS TSOUKALOS, ANNA FRAGGOUDAKE und CHAR. NOUTSOS). Sie haben bis jetzt keine bestimmte Schulkonzeption angeboten, so wie es während des Bürgerkrieges die damaligen führenden kommunistischen Denker taten. Sie versuchen vielmehr eine kritische Annäherung der bestehenden Schulkonzeption an neomarxistische Betrachtungsweisen, die sich auf die Ideen von L. ALTHUSSER, ANTONIO GRAMSCI, PIERRE BOURDIEU usw. stützen.

Die Themen festzustellen, mit denen sich die Pädagogik von heute beschäftigt, ist keine einfache Aufgabe. Es fehlen die technischen Mittel dafür (z.B. Datenbank), und eine systematische Untersuchung steht noch aus. Man kann aber im allgemeinen folgendes sagen:

- In den 70er und in den 80er Jahren haben die pädagogischen Veröffentlichungen erheblich zugenommen. Dies gilt sowohl für Monographien als auch für Fachzeitschriften. In den 80er Jahren sind auch häufiger nationale und internationale pädagogische Symposien organisiert worden.
- Vor allem nach dem Sturz der Diktatur wuchs zunächst die Anzahl von Büchern, die das Phänomen der Erziehung und das griechische Schulwesen kritisch betrachten, erheblich an. In diesem Sinne hat auch die Forschung zu sozialen Funktionen der Erziehung zugenommen.
- Sozialgeschichtliche Entwicklungen und Themen der Bildungspolitik wurden unter neuen Gesichtspunkten überprüft und kritisch betrachtet.
- Es wurden Lehrbücher verfaßt, was weiterhin ein beliebtes Arbeitsgebiet geblieben ist.
- Vor allem in den 80er Jahren sind Probleme der Curriculumforschung und Curriculumentwicklung als neues Thema in Griechenland intensiv behandelt worden.

- Empirisch-analytische Studien zur Schulpraxis haben in den letzten Jahren zugenommen.
- Zuletzt ist zu erwähnen, daß in den letzten zwei Jahrzehnten viele Bücher bekannter Fachleute ins Griechische übersetzt worden sind.

3. *Kritische Betrachtung*

Die 80er Jahre sind durch eine rasche Entwicklung der Pädagogik gekennzeichnet. Anlaß hierfür war die Gründung der Pädagogischen Fachbereiche an den Universitäten. In weniger als fünf Jahren sind an den griechischen Universitäten 13 Fachbereiche für Pädagogik gegründet worden. Die Hälfte davon sind der Ausbildung der Volksschullehrer gewidmet und die andere Hälfte der Ausbildung von Kindergärtnerinnen.

Diese breite Etablierung der Pädagogik an den Universitäten, d.h. an Orten, in denen sie bis jetzt unterrepräsentiert war, kann sich sehr positiv auf ihre Entwicklung auswirken. Gewiß haben diese Fachbereiche auch jetzt die Aufgabe, Lehrer und Erzieher auszubilden. Forschung und Lehre gehören jedoch immer zu der Aufgabe der Universität. Damit werden erst jetzt die Grundvoraussetzungen zur Entwicklung einer pädagogischen Forschung und zur Entstehung einer griechischen Pädagogik geschaffen.

Die heutige Entwicklung ist aber auch sehr rasch und ohne entsprechende Vorbereitung geschehen. Zunächst sind während der 80er Jahre, in dem Versuch, die 1967 durch die Diktatur unterbrochene Bildungsreform vollständig nachzuholen, eine Reihe von Universitäten gegründet worden. Bevor diese jungen Universitäten ihre Probleme bewältigen und sich die neugegründeten Fachbereiche ausbauen konnten, mußten auch die Pädagogischen Fachbereiche integriert werden. Es ist charakteristisch für diese Entwicklung, daß die Anzahl der gegründeten Pädagogischen Fachbereiche größer war als die Anzahl der Pädagogiklehrstühle, die bis zu dieser Zeit existiert hatten.

Daraus ist zu ersehen, daß es nicht nur an materieller Ausstattung fehlte, sondern auch an qualifiziertem Personal. Die Stellen mußten jedoch ausgeschrieben und zum großen Teil auch besetzt werden, um die Lehrerstudenten auszubilden. Diese Notsituation hat dazu beigetragen, daß Kandidaten mit nicht ausreichender Qualifikation wissenschaftliche Positionen bekommen haben, wenn auch in den niedrigeren Stufen.

Unseres Erachtens kann dadurch eine doppelte Gefahr entstehen: Einerseits ist es möglich, daß diese Dozenten manche Fachkenntnisse ohne genügende Reflexion und ohne Forschungsinteresse übertragen. Damit kann die Entwicklung einer Pädagogik in Griechenland behindert werden. Andererseits ist durchaus möglich, daß viele von ihnen unüberlegt und unvorbereitet in die Forschung gehen, so daß wieder eine naive unwissenschaftliche Pädagogik entsteht.

Bei Schaffung zweier Voraussetzungen, d.h. unter guten Forschungsmöglichkeiten

und unter einem guten System der Qualifikationskontrolle, können Fehlentwicklungen vermieden werden. In diesem Sinne ist die außerordentliche Expansion der Pädagogik in Griechenland positiv zu betrachten, und die Bilanz für die Zukunft kann nur positiv sein.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Joannis Pirgiotakis, Kycladon 64, 71305 Iraklion–Kreta, Griechenland

HANS-JÖRG KÖNIG

Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung

Vor knapper Jahresfrist wurde uns DDR-Erziehungswissenschaftlern in Vorbereitung auf den Pädagogischen Kongreß bzw. auf das 40jährige DDR-Jubiläum eine Bilanz verordnet, die zumeist in den Wissenschaftlichen Räten der einzelnen Disziplinen erarbeitet und diskutiert worden ist. Der damalige Versuch einer solchen Bilanz für die Entwicklung und Wirkung von Erziehungswissenschaft in der Didaktik kann im Heft 6/89 der „Pädagogischen Forschung“ nachgelesen werden (KÖNIG/WECK 1989). Im Frühjahr 1989, also lange vor der „Wende“ geschrieben, scheint er mir rückblickend die innere Zerrissenheit widerzuspiegeln, in der sich Erziehungswissenschaft bei uns entwickelt hat: im ständigen Balance-Akt zwischen den relativ starren partei- und damit bildungspolitischen Dogmen einerseits, die in den wissenschaftlichen Arbeiten immer wieder neu begründet und bestätigt werden mußten, und den verschiedenartigen, fortwährenden Versuchen andererseits, diese zu unterlaufen und auszuhöhlen, auszuweiten und zu durchbrechen. Der Zwiespalt des Galileo Galilei ist aus meiner Perspektive auch der Zwiespalt eines großen Teils der DDR-Erziehungswissenschaft.

Die Tendenzen internationaler Entspannung und Annäherung, neue globale Fragen, die Dynamik wissenschaftlich-technischer Innovationen, Perestroika und Glasnost in der Sowjetunion u.a. hatten den Erziehungswissenschaftlern in den 80er Jahren auch in der DDR Räume für neues Denken geöffnet. Mit der Einschränkung, daß ich eine ausgewogene Beurteilung dieser Entwicklungen in einzelnen Disziplinen und Bereichen nicht vorgenommen habe, will ich drei Tendenzen erziehungswissenschaftlichen Denkens hervorheben, die m.E. in den breiten Strom der geistigen Bewegungen einzuordnen sind, die indirekt dazu beigetragen haben, den gesellschaftlichen Umbruch in unserem Land vorzubereiten. Sie markieren heute wichtige Anschlußstellen für die geistige Erneuerung unserer Arbeit in Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis:

Eine erste Tendenz ist die Hinwendung zur Entwicklung und Erziehung der Individualität in ihrer biotischen, psychischen und sozialen Determiniertheit und Verschiedenheit sowie die damit verbundenen Arbeiten zur sogenannten „optimalen Entwicklung“ jedes Schülers, zur Förderung besonderer Begabungen und von Hochbegabungen, zur Verhinderung des Zurückbleibens u.a. (vgl. z.B. Arbeiten von K.P. BECKER, H. BREUER, E. DREFENSTEDT, W. KIENTZ, D. KIRCHHÖFER, H.-G. MEHLHORN, K.-H. WLATER, K.F. WESSEL). Sie leitete den Paradigmenwechsel im Verhältnis zwischen Einheitlichem und Differenziertem, Verbindlichem und Wählbarem, Kollektivem und Individuellem ein und damit das Ende der theoretischen Verengung von Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten für alle auf Gleichartigkeit in Allem.

Eine zweite Tendenz ist die Durchsetzung von Auffassungen zur Subjekt-Objekt-Dialektik im Erziehungsprozeß, in denen die Subjektposition der Schüler betont wird und Tätigkeit und Entwicklung der Schüler zum Dreh- und Angelpunkt erzieherischer Tätigkeit werden (vgl. z.B. Arbeiten von U. DREWS, L. KLINGENBERG, E. MANUSCHATZ, E. RAUSCH, W. RUDOLPH, W. SALZWEDEL; auch den Versuch einer Synthese in „Theoretische Auffassungen vom pädagogischen Prozeß“ 1989). Die Sicht auf Lehrer und Schüler als die Akteure eines gemeinsam zu gestaltenden Prozesses bedeutete einen Paradigmenwechsel in den Grundbeziehungen zwischen pädagogischer Führung und Selbstbestimmung der Heranwachsenden, für die bis dahin der eherne Primat der führenden Rolle des Lehrers galt; damit wurde allen Arten von Einwirkungs- oder Formierungsmodellen über den Erziehungsprozeß eine klare Absage erteilt.

Eine dritte Tendenz resultiert aus den im Zusammenhang mit der Erarbeitung neuer Lehrpläne für alle Fächer und Stufen stehenden Versuchen, eine „neue Qualität humanistischer Bildung“ (vgl. Autorenkollektiv 1987; KÖNIG 1989) zu erreichen, Flexibilität und Differenziertheit der Allgemeinbildung zu vergrößern, Inhalt und Prozeßgestaltung in ihrem wechselseitigen Bezug zu den realen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler zu projektieren und von einem prinzipiell neuen Lehrplanverständnis auszugehen. Diese Arbeiten richteten sich vor allem gegen den verordneten Lehrplan-Dogmatismus, der die einseitige Stofforientiertheit und frontale Ausrichtung des Unterrichts in unserem Land so prägend beeinflußt hat, und bereitete den Paradigmenwechsel vor, der sich nach der politischen „Wende“ sofort in Richtung pädagogische Souveränität des Lehrers statt zentralistischer Unterrichtsführung, schöpferische Lehrtätigkeit statt Lehrplanfetischismus, Schülerorientiertheit statt Stoffarbeitung vollzogen hat.

In dem Maße jedoch, wie die weltweiten Entwicklungen die Führung der SED zur partiellen Öffnung unserer Grenzen und damit auch zur geistigen Öffnung zwangen, in dem Maße, wie die sowjetische Konzeption der Umgestaltung und Erneuerung des Sozialismus unser Denken ergriff, in dem Maße bediente sich die alte Parteiführung zugleich auch der bewährten stalinistischen Mechanismen zur Unterdrückung anderer als der eigenen Ansichten, der „kürzesten Verfahren mit den Abweichlern“, wie STEFAN HEYM in seiner „Schmähschrift“ schrieb.

Ich habe den ständigen Argwohn oft genug erlebt, mit dem die Forschungen zur Kommunikation und Kooperation im Interdisziplinären Zentrum Unterrichtsfor-

schung der Pädagogischen Hochschule Leipzig aufgenommen wurden, genauso gut erinnere ich mich z.B. an die direkten restriktiven Eingriffe in die theoretisch-konzeptionellen Arbeiten in den Methodiken der musisch-ästhetischen Fächer oder an das de-facto Verbot der Forschungen zu neuen Organisationsformen des Unterrichts an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ich kenne keinen DDR-Erziehungswissenschaftler, der die Konzeption zweijähriger Abiturbildung wissenschaftlich gestützt hat und auch keine Publikationen, die dies versuchen – viele aber wissen um den ständigen Kampf und um unsere immer wieder abgeschmetterten Anläufe zur Reform der Abiturstufe; ähnliches ließe sich zum Problemkreis integrativer Erziehung in der Rehabilitationspädagogik, zur Erweiterung des Wahlunterrichts in der Oberstufe und zu anderen Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Arbeit anführen. So wurde an meinem Institut 1988/89 ein Konzept für die Einführung von Wahlpflichtunterricht zum bestehenden fakultativen Unterricht ab Klasse 7 erarbeitet. Auf dem IX. Pädagogischen Kongreß war dann die Erweiterung des fakultativen Unterrichts um lediglich eine Stunde in der Klassenstufe 8 übriggeblieben¹.

Die persönliche Bilanz dirigistischer und restriktiver Einschränkungen von Erziehungswissenschaft ist bei weitem nicht vollständig und soll hier auch nicht zu einer systematischen Bilanz erweitert werden. Eine solche Bilanz muß die Folgen genauer analysieren, die aus der parteipolitischen Bevormundung von Erziehungswissenschaft für die Erziehungspraxis, aber auch für die Wissenschaftsentwicklung selbst erwachsen sind. Sie müßte auch fragen, welchen Anteil Erziehungswissenschaft an den öffentlich gemachten Deformationen verursacht hat, aber auch, welche Leistungen und Entwicklungen versperrt worden sind, weil wissenschaftliche Arbeit behindert oder nicht zur Kenntnis genommen wurde. Welche Auswirkungen auf die Schulpraxis hatte z.B., daß Ergebnisse der – nach meiner Kenntnis – in der Welt einmaligen Analyse langfristiger Entwicklungstendenzen in der pädagogischen Qualität des Unterrichts nie öffentlich diskutiert werden konnten (FUHRMANN/SCHULZ 1987)? Oder: Welche Auswirkungen auf die Entwicklung der Unterrichtstheorie hatte die Unterdrückung einer Publikation zu den experimentellen Ergebnissen bei der Ausbildung der Lerntätigkeit nach der Lehrstrategie des Aufstiegens zum Geistig-Konkreten (vgl. Autorenkollektiv 1989)?

Auch wir DDR-Erziehungswissenschaftler haben in den letzten Wochen den „aufrechten Gang“ gelernt. Aber solange alle diese Fragen unbeantwortet bleiben, wird auch eine neue Zerrissenheit in uns bleiben – der Gewissenskonflikt über die eigene Leistung und Verantwortung in seinem jeweils individuellen Gemisch von Anpassung und Widerstreit, Taktierertum und Standhaftigkeit, Resignation und Hoffnung. Das Tor der neuen Zeit ist nicht von uns Erziehungswissenschaftlern aufgestoßen worden, aber wir müssen es auch nicht alle gebückt durchschreiten. Erziehungswissenschaftler gehören zu den Initiatoren von Bürgerinitiativen zur Erneuerung des Bildungswesens oder unterstützen deren Arbeit. Aus ihrer Feder stammen die ersten umfassenden Reformkonzepte (vgl. z.B. Schulerziehung in einer sich erneuernden sozialistischen Gesellschaft der DDR. 1989; Thesen zur Schulreform 1989; Erneuerung der Abiturbildung in unserem Lande; Aufbruch in die Zukunft 1990; DREWS 1990), die dazu beigetragen haben, die breite Diskussion inhaltlich zu bündeln, zu vertiefen und Alternativen zu prüfen. Erziehungswissenschaftler beider deutscher Staaten sind wieder miteinander im Gespräch, um Ziele

und Inhalte einer Schulreform unter den Bedingungen des rasanten Vereinigungsprozesses zu diskutieren. Zu all dem waren wir sofort fähig, weil nicht die Erziehungswissenschaft in der DDR schlechthin gescheitert ist, sondern ihre ideologischen sowie politischen Indoktrinationen und Hypertrophierungen. Gescheitert sind die politischen Utopien, mittels kommunistischer Erziehungssysteme den neuen Menschen zu erziehen und mit ihm den Sozialismus aufzubauen, aber nicht die großen pädagogischen Ideen erfüllter Kindheit und Jugend, freier Entfaltung der individuellen Wesenskräfte, allseitiger Menschenbildung, denen wir verpflichtet waren und für deren schrittweise Verwirklichung wir gearbeitet, gestritten und auch gelitten haben.

Wenn ich „wir“ sage und von „uns“ Erziehungswissenschaftlern spreche, dann steht dies für meine persönliche Sicht auf unsere Situation; in keinem Fall ist es die Anmaßung, für alle zu sprechen oder weitgehend objektivierte Analysen oder Wertungen vorzutragen. Diese stehen noch aus. Unter Beachtung dieser Anmerkung bezieht sich „wir“ jedoch auf die Gesamtheit der Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher in unserem Land, unabhängig von der Spezifik ihrer Institutionalisierung. Untersucht man die Institutionalisierung von Erziehungswissenschaft und -wissenschaftlern, so weist sie eine beachtliche Entwicklung und Konstitution auf, zugleich aber auch die eingangs charakterisierte Widersprüchlichkeit.

Erziehungswissenschaft hat in der DDR zwei etwa gleich große Säulen; die erziehungswissenschaftlichen Sektionen an den Universitäten, Hochschulen und Institutionen für Lehrerbildung und die zentralen Bildungsforschungsinstitutionen, die jeweils bereichsspezifische Aufgaben hatten (Schule, Berufsbildung usw.) und denen forschungsleitende und -koordinierende Funktionen zugewiesen waren. Allerdings sind in der 40jährigen Entwicklung erhebliche Disproportionen entstanden, weil die strenge Bindung und Ausrichtung von Lehre und Forschung an die institutionellen Aufgaben und vielgestaltigen ideologischen Vorbehalte die Entwicklung der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere einer Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, von speziellen Disziplinen wie Kulturpädagogik u.a. oft stark einschränkten.

Ein Wort in eigener Sache sei hier eingeschoben, weil es über die frühere Rolle der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften viele Unklarheiten und auch Mißverständnisse gibt, geschuldet ihrer Leitfunktion, aber auch ihrer räumlichen Nähe zum ehemaligen Ministerium für Volksbildung. Trotz ihrer direkten Unterstellung und Anbindung war sie keine „Denk-Fabrik“, die dem Ministerium die Konzepte lieferte. Herzstück der Akademie sind ihre leistungsfähigen Forschungsinstitute mit z.T. international anerkannten Ergebnissen u.a. auf den Gebieten der Curriculum- und Unterrichtsforschung, der historischen Pädagogik, der lern- und entwicklungspsychologischen Forschung. Für die Bestimmung der schulpolitischen Linie hatten das ZK der SED und das Ministerium für Volksbildung eigene Abteilungen, die entschieden, welche Positionen, Ergebnisse, Aspekte der „Linie“ dienten und wie diese fortzuschreiben war.

Eine besondere Verantwortung für die Wissenschaftsentwicklung für die Qualität der Lehre und die Forschungsführung sowie für die Förderung des wissenschaftlichen Lebens und Meinungsstreites besitzen die wissenschaftlichen Gremien auf

den verschiedenen Ebenen und Instanzen: die Wissenschaftlichen Räte und ihre erziehungswissenschaftlichen Fakultäten an den Hohen Schulen, die Wissenschaftlichen Räte für die einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen bei der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und das Plenum der Akademiemitglieder, die Zentrale Fachkommission bzw. der Arbeitskreis Pädagogik bei den damaligen Ministerien (heute zusammengeführt zum Wissenschaftlichen Beirat für Pädagogik beim Ministerium für Bildung). Allerdings sorgte die disziplinäre oder institutionelle Auftrennung bzw. Unterstellung auch dafür, daß die Erziehungswissenschaftler ihre Stimme nicht unabhängig und geschlossen erheben konnten. Erziehungswissenschaftliche Gesellschaften bzw. Berufsverbände können sich erst jetzt bilden.

Große Aufmerksamkeit und Förderung gilt der Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in der Regel auf der Grundlage staatlicher Planziffern und der Gewährung von Stipendien für ein Forschungsstudium oder eine Aspirantur. Turnusgemäße Sessionen bzw. Seminare für Nachwuchswissenschaftler sollten Kommunikation und Meinungsstreit untereinander fördern, konnten allerdings die vorherrschende disziplinäre Enge in der theoretischen und methodologischen Qualifizierung nicht überwinden.

Der Umriß institutioneller Strukturen und Mechanismen informiert mehr als er bilanziert, ist mehr ein Hinweis auf das äußere Potential, das die DDR-Erziehungswissenschaft in die gemeinsame Zukunft einbringen kann. Ein Konzept für diese Zukunft hat sie noch nicht, aber neben bitteren Erfahrungen auch die Erfahrung solider wissenschaftlicher Forschung, Lehre und Information. Zu solchen wissenschaftlichen Erfahrungen, die die erziehungswissenschaftliche Landschaft und Entwicklung in einem geeinten Deutschland bereichern können, zähle ich vor allem folgende:

- die Methodologie und Methodik des dialektischen Materialismus,
- die wechselseitige Bereicherung von Wissenschaft und Praxis in der langfristigen Zusammenarbeit, insbesondere an den Forschungsschulen und -stützpunkten,
- die enge Verbindung mit den Entwicklungen im Bildungswesen der osteuropäischen und ostasiatischen Länder, insbesondere zur sowjetischen Pädagogik,
- das hohe Niveau unserer empirischen Forschung,
- die interdisziplinäre Forschungsorganisation,
- die praktische, international anerkannte Durchsetzung bildungspolitischer, pädagogischer und fachdidaktischer Zielsetzungen und Erkenntnisse wie z.B. bei der Curriculum-Entwicklung, hinsichtlich des Abschlußniveaus der Oberschulbildung, im sozialen Netz der Krippen- und Kindergartenbetreuung, bei der Ausprägung des Eigenwerts der Unterstufe für die kindliche Entwicklung, in der Begabungsforschung, der polytechnischen Bildung, u.a.

Unsere „Bilanz für die Zukunft“ – so das Motto des 12. DGfE-Kongresses – ist noch unsicher und unscharf. Das notwendige In-Frage-Stellen aller überkommenen Strukturen, Leitsätze und Werte stellt auch diese Bilanz in Frage; die Erkenntnis- und Lernfähigkeit des einzelnen hinkt der Dynamik der Geschichte hinterher. Unsere Hoffnungen für die Zukunft tun dies nicht. Sie gründen sich auf die Entwick-

lungsmöglichkeiten freier Wissenschaften und setzen auf die Solidarität und Kooperation der Erziehungswissenschaftler und Erziehungspraktiker untereinander und miteinander. Vor allem: Die Zukunft hat für uns schon begonnen, wir nehmen auf ihre Gestaltung mit der Bildungs- und Schulreform Einfluß und sehen in einer deutsch-deutschen, vielleicht sogar europäischen Schulreform-Bewegung die historische Chance für die gemeinsame Sache und Gestaltung neuer Orientierungen. Dafür scheint mir auch eine gemeinsame Bilanz unabdingbar zu sein, für die dieser Kongreß ein Auftakt geworden ist.

Wir haben mit einer radikalen Reform unserer Schule praktisch begonnen; sie darf jetzt nicht dazu führen, daß damit auch die progressiven Traditionen deutscher Schulentwicklung auf dem Scheiterhaufen der DDR-Geschichte landen. Sie sollte im Gegenteil auf die Schulentwicklung in den Bundesländern ausstrahlen und zwar nicht nur im Hinblick auf die Anschlußstellen oder die Paßfähigkeit von Abschlüssen. Der Prozeß des Zusammenwachsens nach einer 40jährigen unterschiedlichen Entwicklung in Schule und Wissenschaft sollte die Erziehungswissenschaftler beider Staaten zu einer gemeinsamen Analyse darüber zusammenführen, mit welcher realen Bilanz die Schule jeder Seite in den Vereinigungsprozeß eintritt, was unter den sich verändernden Bedingungen besser gemacht werden kann und welche neuen Schubkräfte die Einheit Deutschlands der Schulreform gibt. Eine solche deutsch-deutsche „Bilanz für die Zukunft“ steht noch aus, und wir haben die Chance, im Ergebnis dieses Kongresses Schritte dafür gemeinsam anzugehen.

Anmerkung

- 1 Belege dafür sind u.a. in den Vorlagen für die damalige Ministerin für Volksbildung, aber auch in der sogenannten „Grauen Literatur“, den Manuskriptdrucken an den Universitäten und Hochschulen sowie der APW, zu finden.

Literatur

- Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler in Gesellschaft und Erziehung. Berlin 1990.
Autorenkollektiv unter der Leitung von LOMPSCHER, J.: Psychologische Grundlagen unterrichtlicher Aneignung. Manuskriptdruck an der APW. Berlin 1989.
Autorenkollektiv unter der Leitung von NEUNER, G.: Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Berlin 1987.
DREWS, U.: Wie weiter in den unteren Klassen? In: „Pädagogik“ H. 2 (1990), S. 133–139. Erneuerung der Abiturbildung in unserem Lande. In: „Deutsche Lehrerzeitung“ 49 (1989).
FUHRMANN, E./SCHULZ, M.: Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts. Manuskriptdruck an der APW der DDR. Berlin 1987. Gesellschaftsstrategie und Erziehung. In „Pädagogik“ H. 3 (1989), S. 177–214.
KÖNIG, H.-J.: Neue Lehrpläne – neues Lehrplanverständnis. In: „Deutsche Lehrerzeitung“ 17 (1989), S. 9.
KÖNIG, H.-J./WECK, H.: Zu Ansprüchen und Entwicklungen in der Qualität des Unterrichts sowie einigen Tendenzen didaktischer Theoriebildung. In: „Pädagogische Forschung“ 6 (1989), S. 30–46.

PETER, V.: Fragen nach wissenschaftlichen Voraussetzungen und Grundideen für die Erneuerung des Bildungswesens. In: „Pädagogik“ 3 (1989), S. 9–20.
Schülerziehung in einer sich erneuernden sozialistischen Gesellschaft der DDR. Manuskriptdruck an der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität, Berlin 1989.
Theoretische Auffassungen vom pädagogischen Prozeß. Manuskriptdruck an der APW der DDR. Berlin 1989.
Thesen zur Schulreform. In: „Deutsche Lehrerzeitung“ 51 (1989).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Jörg König, Otto-Grotewohl-Str. 11, DDR 1080 Berlin

VOLKER LENHART

Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland

1. Institutionelle Verankerung

Die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland war in den letzten Jahren Gegenstand mehrerer Studien (z.B. KUK-KARTZ/LENZEN 1988; BAUMERT/ROEDER 1990a; MACKE 1990; WAGNER-WINTERHAGER 1990). Hier wird der Aspekt des wissenschaftlichen Personals herausgegriffen, wobei die folgenden Ausführungen referierend und kommentierend an der Untersuchung von BAUMERT/ROEDER (1990b) entlang gehen. Eingebunden in die expansive Entwicklung des Hochschulbereichs seit 1960 (Studierende an Universitäten und Kunsthochschulen 1960: 250.000; 1988: 1.100.000) und angesichts des Ausbaus der Lehrerbildung zwischen 1960 und 1975 hat auch das Fach Erziehungswissenschaft eine stellenmäßige Ausweitung erfahren, die erziehungswissenschaftlichen Professorenstellen wurden von 1966: 196 über 1977: 925 auf 1980: 1.100 vermehrt. Zwischen 1980 und 1987 gingen freilich durch Streichungen 10% der Professuren verloren. Das Fach zählte 1983: 1.420 und 1987: 1.110 wissenschaftliche MitarbeiterInnen.

Ein wichtiges Element in der Stellenentwicklung stellt die in den meisten Bundesländern (außer Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein) vollzogene Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten dar (1990 gibt es nur noch 8 selbständige Pädagogische Hochschulen). An 41 der 46 wissenschaftlichen Hochschulen, an denen die Pädagogik vertreten ist, sind die beiden unterschiedlichen Herkunftslinien der Erziehungswissenschaft (Universitätspädagogik versus Lehrerbildung PH) nebeneinander zu finden. Im Jahre 1987 gab es 1.012 hauptbe-

ruflische ProfessorenInnen und 1.108 Mittelbauangehörige des Faches. Die größten Repräsentantengruppen einzelner Teildisziplinen bilden die Didaktiker und Schulpädagogen mit 30% der hauptberuflichen ProfessorenInnen, gefolgt von den Vertretern der Allgemeinen und Historischen Pädagogik (ca. 25%), danach kommen die Repräsentanten der Sonderpädagogik mit 13%, der Sozialpädagogik mit 8%. Im Jahre 1987 war das Durchschnittsalter der StelleninhaberInnen im Vergleich zu anderen Disziplinen relativ hoch. Bei der Besetzung von Stellen in den 70er Jahren wurde auf die formelle Habilitation weniger Wert gelegt. Entsprechend sind 1987 weniger als ein Drittel der hauptberuflichen ProfessorenInnen habilitiert. Bei Stellenstreichungsmaßnahmen konnte vor allem auf die nicht auf Dauer besetzten Mittelbaustellen zugegriffen werden. Die Relation Professuren zu Angehörigen des akademischen Mittelbaus sank demnach 1987 auf nahezu eins zu eins. Parallel nahmen bei Mittelbaustellen Teilungen und Teilzeitbeschäftigung zu. Die Personalsituation zeichnet sich durch hohe interinstitutionelle Variabilität aus. Im Mittel lehren und forschen in einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich 16 ProfessorenInnen (Standardabweichung: 14).

Im Lehrkörper des Faches Erziehungswissenschaft sind Frauen deutlich unterrepräsentiert. Der für alle Fächer gültige Trend, daß die Beteiligung von Frauen vom Studium über die erste Qualifikationsposition bis zur Professur und zum Ordinariat abnimmt, ist auch für die Erziehungswissenschaft ausgeprägt. Die wichtigste Schwelle für Frauen liegt bereits beim Übergang in eine Stelle des wissenschaftlichen Dienstes: Anteil der Studentinnen 1987 im Diplom- und Masterstudiengang 64%, Übergang zum akademischen Mittelbau 26%. 64% der wissenschaftlich tätigen Frauen stehen in einem zeitlich befristeten Arbeitsverhältnis (gegenüber 48% der männlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter). „Zwischen 1981 und 1987 erhielten ungefähr 135 hauptberufliche Professoren ihren ersten Ruf: Unter ihnen waren etwa 90 Habilitierte. Für denselben Zeitraum weist die amtliche Statistik 176 Habilitationen aus. Berücksichtigt man ferner, daß 1987 etwa 60 Habilitierte ... auf in der Regel unbefristet besetzten Stellen des Mittelbaues beschäftigt waren, so macht der verbleibende Überhang deutlich, daß die Zukunftsperspektiven ... keinesfalls rosig sind: Es ist mit einer vermutlich noch wachsenden Warteschlange vor der Pforte der Erstberufung zu rechnen ... Im Vergleich zu anderen Fächern und im Hinblick auf den anstehenden Generationswechsel wird man allerdings zögern, von katastrophalen Verhältnissen zu sprechen“ (ROEDER/BAUMERT 1990b, S. 40). Mit dem EG-Binnenarbeitsmarkt 1993 und der deutschen Vereinigung wird sich zudem eher eine Chancenverbesserung für ErziehungswissenschaftlerInnen im Hochschulbereich ergeben.

2. *Paradigmatische Optionen*

Seit Ende der 60er Jahre lassen sich in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft fünf Paradigmata feststellen:

2.1. *Normative Pädagogik*

Sie findet sich zum Beispiel in einigen wertkonservativen praxisnahen Theorieentwürfen und bei Teilen (nicht der Gesamtheit) der konfessionellen Erziehungstheorie, von vielen wurden auch bundesdeutsche Ableger der Erziehungslehre des „real-existierenden Sozialismus“ dazugezählt.

2.2. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*

Mit WILHELM FLITNER verstarb Anfang 1990 der letzte Klassiker dieser pädagogischen Denkrichtung; Pädagogik als „reflexion engagée“, relative Autonomie des Erziehungsbereichs, Hermeneutik als vorzügliche Methode sind charakteristische Stichworte dieser Position, die in erneuerter Form, z.B. vermischt mit sozialwissenschaftlichen – insbesondere gesellschaftstheoretischen – Theorieelementen in den 80er Jahren eine gewisse Renaissance erlebte. Die „Aufgehobenheit“ des geisteswissenschaftlichen Ansatzes kann man etwa an der Entwicklung des Reflektierens bei W. KLAFFKI, seinem Schritt von der „bildungstheoretischen“ zur „kritisch-konstruktiven“ Didaktik nachvollziehen (vgl. KLAFFKI 1985).

2.3. *Pädagogik des kritischen Rationalismus*

Der nomologische Theoriety, der Wertaussagen aus dem wissenschaftlichen Begründungszusammenhang ausschließt, hat die Entfaltung der (freilich nicht auf dieses Paradigma begrenzten) empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft gefördert. Prominente deutschsprachige Vertreter sind etwa W. BREZINKA (1978, in wissenschaftstheoretischer Hinsicht) und F. von CUBE (1977, in anwendungsbezogener Perspektive).

2.4. *Kritische Theorie in der Erziehungswissenschaft*

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption knüpfte sowohl an die ältere Kritische Theorie, z.B. bei M. HORKHEIMER und TH. W. ADORNO, als auch besonders an das Werk von J. HABERMAS an. In der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, die die

bundesdeutsche Pädagogik der 80er Jahre zusammenfaßt, ist HABERMAS der am meisten zitierte Autor. Die erziehungswissenschaftlichen Rezipienten nehmen dabei sowohl die Lebenswelt-System-Dualität im Hauptwerk „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) als auch frühere in diesen Entwurf integrierte Thematiken auf: die kritische Methodologie der Sozialwissenschaften mit dem Zentraltheorem der Lehre von den Erkenntnisinteressen, die Geschichtsphilosophie in emanzipatorischer Absicht, die zu einer materialistischen Theorie der soziokulturellen Evolution weiterentwickelt wurde, die (vor allem auf den gegenwärtigen Entwicklungsstand von westlich-demokratischen kapitalistischen Industriegesellschaften gerichtete) kritische Gesellschaftstheorie, eine besonders im Hinblick auf die Entwicklung des moralischen Urteils prononcierte Sozialisationstheorie.

2.5. Marxistische Position der Erziehungswissenschaft

Im Zuge der Studentenbewegung Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre konstituierte sich die Position teils in Wiederaufnahme marxistischer Theoreme der Weimarer Republik, teils in direkter Aufarbeitung der marxistischen Klassiker. Ein konsistentes Beispiel „materialistischer Pädagogik“ bieten auch in den 80er Jahren die Arbeiten von H.-J. GAMM (z.B. 1983).

Seit einem Jahrzehnt werden neue paradigmatische Ansätze diskutiert:

(1) Systemtheoretische Versuche

Die Position konkretisierte sich teils in Aufnahme etablierter soziologischer Systemtheorie wie der T. PARSONS' und N. LUHMANNs, z.B. in Bezug auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft bei K.E. SCHORR (LUHMANN/SCHORR Hrsg. 1982) oder in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bei D. WATERKAMP (1985), teils findet sich eine Ausweitung des Systemdenkens in Richtung ökologischer Vernetzung, z.B. bei R. HUSCHKE-RHEIN (1986).

(2) Evolutionstheoretische Ansätze

Die erste Variante der Position knüpft an biologische Evolutionsannahmen (z.B. schon U. LIEDTKE 1972) an, die zweite – darin sich deutlich abgrenzend – greift auf neuere Theorien der soziokulturellen Evolution zurück, die an die Stelle der klassischen Geschichtsphilosophien des 19. Jahrhunderts getreten sind (allgemein z.B. V. LENHART 1987, in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft z.B. CH. ADICK 1988). Die Verbindung beider Ansätze zu einer umfassenden evolutionstheoretischen Begründung der Pädagogik wurde besonders von A. TREML (1987) versucht.

(3) Feministischer Ansatz

Die feministische Position legt nicht nur Verzerrungen bisheriger erziehungswissenschaftlicher Theorie durch vorgeblich geschlechtsneutrale Betrachtungsweisen offen, sondern beansprucht für die Geschlechterdifferenz (als soziale, nicht als biologische Kategorie) einen ähnlich hohen theoretischen Stellenwert, wie er etwa dem Klassenbegriff in marxistischer Argumentation zukommt (vgl. AG-Frauenforschung 1988, S. 203–204).

Man findet nur wenige erziehungswissenschaftliche Abhandlungen, in denen eine wissenschaftstheoretische Position rein durchschlägt. Nimmt man drei Erklärungsebenen in erziehungswissenschaftlicher Forschung:

1. die grundlagentheoretische oder paradigmatische,
2. die der erklärenden Partialtheorien,
3. die der konkreten Forschungsmethoden

an, so lassen sich die faktisch gegebenen „Mischungen“ folgendermaßen beschreiben: Schon auf paradigmatischem Niveau gibt es Überschneidungen, indem kompatible Elemente einzelner Grundpositionen teils additiv, teils integrativ miteinander verbunden werden. Erklärende Partialtheorien und Forschungsmethoden können zudem unter ganz unterschiedlichen paradigmatischen Perspektiven zur Problemerkhellung herangezogen werden. Sie „flottieren“ zwischen verschiedenen Grundpositionen. Schließlich gibt es das Phänomen des Ebenenwechsels oder -sprunges. Eine erklärende Partialtheorie erhebt den Anspruch paradigmatischer Geltung. Ein Beispiel ist das psychoanalytische Deutungs- und Erklärungsmuster, das in der (ursprünglich in den USA beheimateten, dann aber auch in der Bundesrepublik aufgenommenen) „Psychohistorie“ (vgl. DE MAUSE 1977) zu einem grundlagentheoretischen Konzept wird, das beansprucht, den Geschichtsverlauf erklären zu können.

3. Thematische Orientierungen

Der Prozeß der innerfachlichen Differenzierung und bereichsspezifischen Generierung von Wissen ist in den 80er Jahren vorangeschritten. Er schlägt sich innerhalb der DGfE z.B. gegenwärtig in 18 Kommissionen nieder. Dissertationen und Habilitationen bilden in besonderer Weise die thematischen Entscheidungen des Faches ab. Die Untersuchungen, die zur Erlangung des Doktorgrades unternommen werden, stellen eine Art überprüfte „Eintrittskarte“ in die Fachdebatten dar, und in den Habilitationsschriften wird unter relativ breiter Kontrolle und Kommentierung durch Fachkollegen/innen neueste Forschung präsentiert. Nimmt man die der Kommissionseinteilung der DGfE zugrundeliegende Auffächerung als kategorialen Rahmen (mit einigen, institutionelle Besonderheiten aufhebenden, Zusammenfassungen) und wählt als Analysegegenstand die Dissertationen und Habilitationsschriften des Faches (Abdruck der Titel jährlich in der Zeitschrift für Pädagogik) so ergibt sich für die 80er Jahre folgendes Bild:

Die meisten Arbeiten wurden in der 1. Allgemeinen Erziehungswissenschaft, 2. Schulpädagogik, 3. Sozialpädagogik angefertigt. Das entspricht annähernd der zahlenmäßigen Besetzung der Teildisziplinen durch Professoren/innen (30% Schulpädagogik und Didaktik, 25% Allgemeine und Historische Pädagogik, 8% Sozialpädagogik). Auffällig sind die Schwankungen im Zeitverlauf. So läßt sich ein Höhepunkt erziehungshistorischer Forschung für die Jahre 1982 bis 1984 feststellen. Offenbar hatte die Erziehungsgeschichtsschreibung in Hinsicht auf methodische Standards, historiographische Bezugstheorien sowie Quellenerschließung Anschluß an die allgemeine Geschichtswissenschaft einerseits und die paradigma-

	1980 %	1981 %	1982 %	1983 %	1984 %	1985 %	1986 %	1987 %	1988 %
1. Allgemeine Erziehungswissenschaft (einschließlich: Empirisch pädagogische Forschung, Wissen- schaftsforschung, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Pädagogik und Psychoanalyse)	19,9	22,6	13,8	27,3	19,0	21,1	25,7	27,1	27,4
2. Berufs- und Wirtschaftspädagogik	8,8	5,0	4,6	4,9	2,6	6,3	7,2	8,2	9,8
3. Erwachsenenbildung/Weiterbildung	5,1	5,9	13,4	4,9	4,8	4,2	2,4	3,5	2,8
4. Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft	1,4	0,9	0,9	0,8	0,5	1,7	1,2	2,0	1,1
5. Freizeitpädagogik	0	0,5	1,4	0,4	1,1	1,3	0,8	0,8	0
6. Friedenspädagogik	0,5	0,9	2,3	0,4	0	0	0	0,8	0,7
7. Historische Pädagogik	9,7	7,2	8,8	12,5	9,5	5,1	5,2	5,9	9,5
8. Pädagogik der Frühen Kindheit	1,9	2,7	1,4	1,1	0,5	1,3	1,2	2,0	1,1
9. Sonderpädagogik	5,6	5,9	3,2	3,8	7,4	6,3	5,2	4,7	3,9
10. Sportpädagogik	1,9	1,8	1,8	2,3	2,6	1,7	3,2	3,5	0,7
11. Sozialpädagogik	10,2	13,6	13,4	14,8	23,8	21,5	23,3	21,6	23,2
12. Schulpädagogik (einschließlich Lehrerausbildung und Didaktik, Hochschuldidaktik)	21,3	27,6	26,7	20,1	18,5	23,6	16,9	12,5	14,7
13. Vergleichende Erziehungs- wissenschaft (einschließlich: Bildungsforschung mit der Dritten Welt)	9,3	4,5	5,1	4,2	4,8	3,4	5,2	5,5	4,2
14. Kumulative Habilitation (nicht zuzuordnen)	4,6	0,9	3,2	2,7	4,8	2,5	2,4	2,0	1,1

tisch-thematischen Orientierungen der Erziehungswissenschaft in ihren Teildisziplinen andererseits gefunden. Mitte der 80er Jahre liegt ein Höhepunkt schulpädagogischer Arbeiten, zu einer Zeit also, da die Bildungsexpansion historisch geworden, neokonservative schulpolitische „Wenden“ verkündet waren. Als Gründe für das relative „Zurückfallen“ der Sozialpädagogik 1983/84 könnte man eine Krise des Selbstverständnisses der Experten des Tätigkeitsfeldes, wie sie etwa in der Professionalisierungsdebatte und der um neue Fachlichkeit zum Ausdruck kam, vermuten; die „Schwäche“ der Allgemeinen Pädagogik 1984/85 kann mit einer gewissen Theoriemüdigkeit nach den Theoriedebatten der 70er Jahre in Verbindung gebracht werden.

Literatur

- ADICK, CH.: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch der Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 38 (1988), S. 343–355.
- AG Frauenforschung in der DGfE. Memorandum. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsberichte des Vorstandes, der Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften für die Amtszeit 1986–1988 und DGfE-Dokumente. Marburg 1988, S. 203–204.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–97(a).
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1 (1990), H. 1, S. 7–40(b).
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München ⁴1978.
- v. CUBE, F.: Erziehungswissenschaft: Möglichkeiten, Grenzen und politischer Mißbrauch; eine systematische Einführung. Stuttgart 1977.
- GAMM, H.-J.: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt/M. 1983.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Köln 1986.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim 1985.
- KUCKARTZ, CH./LENZEN, D.: Die Situation des Wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II.). In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 673–685.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982.
- LENHART, V.: Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt/Bern 1987.
- LIEDTKE, U.: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen 1972.
- MACKE, G.: Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51–72.
- DE MAUSE, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1977.
- TREML, A.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1987.
- WATERKAMP, D.: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR, eine historisch-systemtheoretische Untersuchung. o.O. 1985 (Bildung und Erziehung, Beiheft 3).
- WAGNER-WINTERHAGER, L. (unter Mitarbeit von JUTTA LÜBBERT): Neuere Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1 (1990), S. 44–66.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Lenhart, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Akademiestr. 3, 6900 Heidelberg

Symposion 6.

Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Herausforderungen

RENATE NESTVOGEL

Vorbemerkungen

Das von der Berichterstatte^rin zusammen mit JÜRGEN SCHRIEWER und WOLFGANG MITTER geplante Symposion greift das mit dem Rahmenthema des Kongresses abgesteckte Spektrum von Bilanzierung geleisteter Forschung und Reflexion neuer Herausforderungen in zweifacher Weise auf: konzeptionell und thematisch. Von der Konzeption her geht es in allen Beiträgen des Symposions darum, den Ertrag vergleichender Bildungsforschung im deutschen Sprachraum unter ausgewählten Problemgesichtspunkten herauszuarbeiten, dabei spezifische Leistungen ebenso wie theoretische Schwächen deutlich zu machen und zugleich Desiderate für die weitere Arbeit abzustecken. In thematischer Hinsicht werden den Forschungsfeldern der disziplinär institutionalisierten Vergleichsforschung die Herausforderungen gegenübergestellt, die aus den Verflechtungszusammenhängen mit Ländern der sogenannten Dritten Welt im Rahmen der zunehmend einen Welt-Gesellschaft erwachsen. Daraus ergeben sich die beiden im folgenden unterschiedenen Themenblöcke.

Die beiden ersten Beiträge stehen im Kontext laufender Arbeiten an einer handbuchartigen Bilanzierung und Darstellung vergleichender Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik, die 1991 veröffentlicht werden soll.

WOLFGANG HÖRNER stellt, als Beispiel vergleichender Curriculum-Forschung, die Ergebnisse eines Fünfländervergleichs vor, in dem die problematische Einführung von Technik in die Allgemeinbildung und ihre Anerkennung als gleichwertiges Unterrichtsfach nachvollzogen und gedeutet wurde. Erkenntnisse sollten dabei sukzessive durch das Aufheben falscher Annahmen gewonnen werden. Im Laufe des Vergleichs der Länder Frankreich, Großbritannien, BRD, Sowjetunion und DDR erwiesen sich Einflußgrößen wie Curriculumssystem, Bildungssystem und Gesellschaftssystem (d.h. Einflußgrößen der Mikro-, Meso- und Makroebene) auf den Anerkennungskonflikt als sekundär. Die Ergebnisse wurden daher noch einmal auf eine „gleichartige Beziehung von Systemelementen“ (W.H.) hin untersucht. Eine für alle Länder zutreffende Deutung des latenten Widerstands der Schule gegen die Einführung technischer Bildung wurde schließlich in der Abhängigkeit der Schule vom Wissenschaftssystem gefunden, dessen Gegenstand das Herausfinden von Ursache-Wirkungs-Relationen ist, während Zweck-Mittel-Relationen das Bezugssystem der Technik, die Produktion, kennzeichnen.

GERO LENHARDT geht den ideologischen Prämissen bildungsökonomischer Theorien nach, deren gemeinsame Grundlage in der – oft wiederholten und kaum je in Frage gestellten – Vorstellung besteht, daß Schulen einen Beitrag zum wirtschaftlichen Wachstum leisten und dieser Produktionsfunktion ihre weltweite Verbreitung verdanken. Diese These sei kaum belegbar, empirische Untersuchungen bestärken eher Zweifel an ihr. Die Tatsache, daß sie internationale Autorität genießt, werfe daher die Frage nach dem gesellschaftlichen Bewußtsein auf, das sich in ihr ausdrückt, oder, wie LENHARDT es in dem Titel seines Beitrags ausdrückt, nach den religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien. Er arbeitet daraufhin die Merkmale zweier dominanter bildungsökonomischer Richtungen heraus – des Arbeitskräftebedarfsansatzes und der Humankapitaltheorie und stellt sie – in Anlehnung an MAX WEBER – den religiös begründeten Wirtschaftsethiken des Protestantismus gegenüber.

Die drei folgenden Beiträge geben einen Einblick in den derzeitigen Stand der konzeptionellen Grundlagendiskussion im Rahmen der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“. Nachdem diese Kommission sich in dem ersten Jahrzehnt ihres Bestehens vor allem Forschungsaufgaben in Ländern der Dritten Welt gewidmet und sich dabei um Kooperation bemüht hat, bezieht sich die Bilanzierung seit einiger Zeit auf eine „kulturelle Selbstreflexion“, d.h. auf eine Besinnung des Standortes, der die Prämissen dieser Bildungsforschung von unserer Seite aus prägt. Hierbei geht es um den Standort von Mitgliedern eines Industrielandes, die eingebunden sind in spezifische ökonomische, soziale und berufliche Sozialisationsprozesse, mit kulturell geprägten Wahrnehmungsmustern, die, tief verwurzelt im eigenen kulturellen Erbe und zum Teil früh verinnerlicht, nur partiell aus dem „Gewebe kultureller Selbstverständlichkeiten“ ins Bewußtsein treten. In diesem Zusammenhang ist von Euro- und Ethnozentrismus die Rede, der zur Zeit aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert wird, um später kritisch reflektiert in eine Bildungsforschung mit der sog. Dritten Welt einzugehen, die von dem „Bewußtsein der Angewiesenheit auf die anderen Ethnien bzw. die anderen Individuen“ als „Grundvoraussetzung für eine Meisterung des Dilemmas von Ethnozentrismus und Universalismus“ (ERNEST JOUHY 1985, S. 48) getragen ist.

In diesem Sinne ordnet CHRISTEL ADICK außereuropäische moderne Schulentwicklungen in eine Gesamtperspektive der historisch-vergleichenden Bildungsforschung ein, um die „bislang als ‚eurozentrisch verkürzt‘ zu bezeichnende Schulgeschichtsforschung und Schultheorie zu überwinden“ (C.A.). Sie weist nach, daß bereits 1871, d.h. vor der formalen Kolonisierung, „einheimisch“ und westlich gebildete Westafrikaner Schule nach westlichem Modell in ihrem Gebiet einführen wollten. Dieses Vorhaben legt sie als Bestreben der Afrikaner aus, sich eigenständig neue weltgesellschaftliche Einflüsse für ihre gesellschaftlichen Ziele und Zwecke zunutze zu machen. Im Rahmen der Ausbreitung des modernen Weltsystems wird Schule damit zu einer globalen, transnationalen Errungenschaft, die zwar europäischen Ursprungs ist, aber nicht mehr – das wäre laut ADICK ein eurozentrischer Blickwinkel – als „europäisches Modell“ betrachtet werden könne.

Vor dem Hintergrund katastrophaler Entwicklungen in vielen Entwicklungsländern fragt GOTTFRIED MERGNER in seinem Beitrag nach den Aufgaben einer – nicht nur

– Dritte Welt-bezogenen europäischen Erziehungswissenschaft, die er im Spannungsfeld zwischen „Anpassungs-Erziehung“ und „Lern-Pädagogik“ zwischen (kultureller) „Grenzsicherung“ und „Grenzüberschreitung“ begreift. Er geht ein auf die Notwendigkeit, die Folgen der europäischen Expansion in den eigenen sozialen Lern- und Erfahrungsbereichen zu erkennen, u.a. auch als Voraussetzung einer produktiven Forschungsk Kooperation. Die scheinbare Eindeutigkeit des herrschenden Diskurses, der soziale Lerngrenzen setzt, könne kommunikativ nur dadurch gebrochen werden, daß solidarische, kollektive Lernbedingungen geschaffen werden, die etablierte Definitions-Gewalt, Grenzen, in Frage stellen. Es handele sich dabei um ein wissenschaftlich gefördertes Lernen, das ein Studium des Möglichen ebenso wie des Verhinderten (G.M.) enthält.

PATRICK V. DIAS greift die Frage von MAX WEBER nach der „Bedeutung der Theorie und der theoretischen Begriffsbildung für die Erkenntnis der Kulturwirklichkeit“ auf, die vor allem im Rahmen der vergleichenden, die sog. Dritte Welt als Untersuchungsfeld einbeziehenden Sozialwissenschaften zu stellen sei. Denn analog zur asymmetrischen Struktur des Weltsystems bestehe auch ein Kampf zwischen Wissenschaftsauslegungen. Ein zentraler Bestandteil analytischer Vergleichsverfahren seien Idealtypen, bei deren Konstruktion, so die Kritik von DIAS, WEBERS eigene Warnungen bezüglich deren Unzulänglichkeit, historisch Gegebenes adäquat zu erfassen, kaum berücksichtigt werden. So werden sie zum Instrumentarium von Macht und Herrschaft, das, losgelöst von einer gesamten Lebenswirklichkeit, diese als nicht-existent ausblendet oder, gemessen an Konstrukten eines Idealtypus, als nicht sein sollend abwertet.

Die drei letztgenannten Beiträge werden, ausführlicher dokumentiert und zusammen mit weiteren Beiträgen zum Thema, 1991 im Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO) in Frankfurt erscheinen.

Literatur

ЮОНУ, Е.: Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Frankfurt/M. 1985.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Renate Nestvogel, Grindelhof 62, 2000 Hamburg 13

Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung

Die folgenden Ausführungen stellen die persönliche Zwischenbilanz einer kontinuierlichen Beschäftigung mit Problemen vergleichender Curriculumforschung dar, deren Hauptgegenstand die Problematik der Technik als Gegenstand der Allgemeinbildung darstellte (vgl. HÖRNER 1979, S. 53ff.; HÖRNER/WATERKAMP 1981, S. 229ff.; HÖRNER/SCHLOTT 1983). Den theoretisch-systematischen Höhepunkt dieser Arbeiten bildete ein Fünfländervergleich, dessen konzeptionell-theoretische Aspekte im Zentrum der folgenden Darstellung stehen sollen.

Die Untersuchung setzte bei einer Beobachtung im französischen Bildungssystem ein, wo sich im Verlauf der Curriculumreformen der 60er und 70er Jahre trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen die Wiederholung analoger Phänomene zeigte: Ein zuerst für den Berufsschulbereich entwickelter theoretisch ausgerichteter Technologieunterricht wurde im Augenblick seiner Generalisierung zu Beginn der 70er Jahre unter Preisgabe seiner ursprünglichen didaktischen Intentionen in einen Unterricht in angewandter Naturwissenschaft umgewandelt. Mit seiner Durchführung waren nämlich die Physiklehrer beauftragt worden. Wenig später wurde der theoretische Technologieunterricht durch ein neues Fach „Manuell-Technische Erziehung“ abgelöst, das sich an den früheren Handfertigkeitsunterricht anlehnte, dessen ursprünglich ästhetische bzw. hauswirtschaftliche Orientierung es durch eine stärkere Anbindung an die Arbeitswelt ersetzte. Mit der Erteilung des Unterrichts wurden hauptsächlich die Handfertigkeitslehrer(innen) beauftragt. Diese stark feminisierte Lehrerkategorie fühlte sich durch den berufsbezogenen Utilitarismus des neuen Fachs in ihrem Selbstverständnis bedroht. Es gelang dieser Gruppe, schon im Vorfeld der Lehrplanerarbeitung eine beträchtliche Anzahl von Stoffen aus ihrem ursprünglichen Fach zu retten. Die Zielstruktur des neuen Faches – der Bezug auf technische Zivilisation und Arbeitswelt – wurde so weitgehend unterfüttert durch Inhalte aus Hauswirtschaft und Freizeitbasteln. Die Folge war, daß das neue Fach von Schülern und Eltern nicht ernstgenommen wurde.

Zweimal waren also unterschiedliche didaktische Konzepte technischer Bildung in verblüffender Parallelität im Moment der Implementation vom Schulsystem nicht angenommen worden. Französische Autoren deuteten dieses Phänomen als Folge der „französischen Nationalkultur“, die keinen Raum für eine „culture technique“ böte.

Für den Komparatisten lag es nahe, dieses nationalspezifische Deutungsmuster einem internationalen Vergleich zu unterziehen. Dabei übernahm der Vergleich im klassischen Sinn vergleichender Sozialforschung (DURKHEIM 1961, S. 205ff.) die Funktion eines indirekten Experiments, zu dem das folgende „Vergleichsdesign“ entwickelt wurde. Ausgangshypothese war die Behauptung, der Widerstand der Schule gegen die Technik sei Folge des französischen Gesellschaftssystems. Um diese Hypothese operabel zu machen, wurden einige charakteristische Elemente

des französischen Gesellschaftssystems ausdifferenziert. Diese Merkmale ließen sich als Variablen formulieren, die als Beziehungen zwischen Elementen gesellschaftlicher Teilsysteme (zunehmender Globalität) gefaßt werden konnten:

- die (zentralistische) Struktur des Curriculumsystems, gefaßt als Beziehung von Curriculum und unmittelbarem gesellschaftlichen Umfeld,
- die Struktur des gesamten Bildungssystems, gefaßt als Beziehung von Schule und Berufsbildung,
- die Struktur des Gesellschaftssystems, gefaßt als Beziehung von Schule und Ideologie.

Um zu überprüfen, ob bei andersartiger Ausprägung dieser Relationen wirklich Unterschiede zur französischen Situation auftraten, wurden in Anlehnung an das „Most-Different-System-Modell“ vergleichender Sozialforschung (PRZEWORSKI/TEUNE 1970, S. 32ff.) Länder ausgewählt, die sich in bezug auf die ausgewählten Merkmale möglichst deutlich von Frankreich unterschieden. Der ursprünglichen Ausgangshypothese wurde eine eher induktive Funktion zugemessen, d.h. sie wurde jeweils neu spezifiziert und damit jeweils dem neuen Erkenntnisstand angepaßt, falls die Länderstudie sie in der vorliegenden Form widerlegte.

Die Länderstudien zeigten eine Reihe theoretisch bedeutsamer Ergebnisse. In *England*, dem ersten Gegenbeispiel, stellten die dezentrale Curriculumstruktur und die informellen Beziehungen der Schule zu ihrem sozio-ökonomischen Umfeld zwar tatsächlich eine Erleichterung bei der praktischen Verwirklichung technischer Bildung dar, aber diese Strukturen hatten wegen der Unverbindlichkeit der Lerninhalte auch einen gegenteiligen Effekt. Die Einbindung des Technikunterrichts in das Wahlfachsystem in Konkurrenz zu den Sprachen und den Naturwissenschaften bewirkte, daß die Schüler, veranlaßt durch das von den Universitäten bestimmte Examenssystem, Abschlüsse in den traditionellen Schulfächern vorzogen. Bemerkenswerterweise werteten auch die Unternehmer Abschlüsse im Bereich der klassischen Physik höher als in Technik, die deshalb von den Schülern kaum gewählt wurde.

In England selbst erklärte man dieses Phänomen (wie in Frankreich!) durch die britische „Nationalkultur“ – damit war die nationalspezifische Formulierung der Hypothese widerlegt. Ein gemeinsames Element, das in beiden „Nationalkulturen“ gleich war, wurde in der dominierenden Rolle der schulischen Bildung in der Gesellschaft vermutet, ein Phänomen, das sich darin zeigte, daß schulisches Denken sogar die Berufsausbildung bestimmte.

Das Gegenbeispiel der *Bundesrepublik Deutschland*, wo die betriebliche Berufsausbildung eine dominierende Position hat, zeigte allerdings, daß es der technischen Bildung dort im Rahmen der „Arbeitslehre“ bis heute noch nicht einmal gelungen ist, sich über die zunehmend marginalisierte Hauptschule hinaus im Pflichtbereich der „höherwertigen Schulformen“ zu verankern (eine Ausnahme bildet nur das Bundesland Bremen). In der Realschule (und meistens auch in der Gesamtschule) taucht technische Bildung fast ausschließlich im Wahlpflichtbereich auf, d.h., daß diese Fächer nur von den Leistungsschwächeren gewählt werden, die der zweiten Fremdsprache ausweichen wollen, da sie keine weiteren Bildungsaspirationen haben. Die betriebliche Berufsausbildung verleiht der Technik also keinesfalls den Charakter einer „Dritten Kultur“, wie englische Autoren es der deutschen Tradition

unterstellt haben (z.B. FORES/REY 1979; zusammenfassend HÖRNER 1985). Technik bleibt vielmehr trotz aller Pressionen aus dem Wirtschaftssektor eng beschränkt auf den Bereich der beruflichen Qualifizierung oder der vorberuflichen Sozialisation für Leistungsschwächere.

Die Ausgangshypothese mußte also noch allgemeiner gefaßt werden: gemeinsames Merkmal der drei bisher untersuchten Länder war, daß es sich um „bürgerlich-kapitalistische“ Gesellschaften handelte.

Tatsächlich scheint die Schule im nächsten Gegenbeispiel, der *Sowjetunion*, integriert in die Wirtschaftsplanung. Der Technik kommt als Produktivkraft in der sozialistischen Ideologie ein hoher Stellenwert zu. Dies führt zur Verankerung des polytechnischen Arbeitsunterrichts in der Pflichtschule von der ersten Klasse an, wobei dieser in historisch wechselnden Formen mit der Berufsausbildung verknüpft wurde.

Dennoch deuten wichtige Indikatoren auf die faktische Abwertung des Arbeitsunterrichts in der schulischen Fächerhierarchie hin. Zum einen gibt es Klagen der Arbeitslehrer, sie würden im Kollegium nur als „Laufburschen“ behandelt, die für die Reparaturen in der Schule zuständig sind. Zum anderen klagen Bildungspolitiker, daß die Lehrer der traditionellen Fächer ihren Unterricht nur am Bedarf der Minderheit zukünftiger Hochschulstudenten orientierten und die Mehrheit der künftigen Produktionsarbeiter vernachlässigten. Der Arbeitsunterricht hat nicht dasselbe Sozialprestige wie die anderen Fächer. Dabei scheint u.a. die funktionale Nähe zur Berufsbildung (deren Aufgabe der Arbeitsunterricht z.T. übernehmen muß) störend zu wirken, weil sich das negative Image der Berufsschulen (die als negative Auslese angesehen werden) auf den Arbeitsunterricht überträgt.

Hier zeigen sich einige überraschende Parallelen zu Frankreich. Auch dort kämpfen die Vollzeitberufsschulen mit ihrem Stigma, eine negative schulische Auslese darzustellen. Die Parallele läßt sich auch auf der Ebene einer ähnlichen Personalhierarchie der Betriebe – hohe Kaderdichte, relativ viele Angelernte – weiterführen, so daß die Ergebnisse der Länderstudie Sowjetunion durch bedingte Korrelationen beeinflusst sein könnten. Als weiteres Gegenbeispiel diene deshalb die *DDR*, die im Gegensatz zur Sowjetunion über ein ausgebautes Netz betrieblicher Berufsausbildung verfügt.

Leitprinzip des polytechnischen Unterrichts in der *DDR* ist die Ausdifferenzierung des Unterrichts in ein theoretisches Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ und die „Produktive Arbeit“. Beides wird aber aus der Schule ausgelagert in den Betrieb, die „Produktive Arbeit“ selbst wird teildidaktisiert, indem nur die oberen Klassen (nach Möglichkeit) in der realen Produktion arbeiten, die anderen aber im „Polytechnischen Zentrum“, d.h. sozusagen in der Lehrwerkstatt.

Dennoch entsteht gerade durch die Auslagerung ein neues Problem. Sie behindert die Rückkoppelung der polytechnischen Lernerfahrungen in die Schule. Die Naturwissenschaftslehrer nehmen die Schülertätigkeiten in der Polytechnik nicht zur Kenntnis. Das bildungstheoretische Postulat der „Einheit von Arbeiten und Lernen“ wird nicht eingelöst. Der polytechnische Unterricht wird faktisch auch in der *DDR* nicht als vollwertig anerkannt. Damit zeigt sich, daß letztlich auch das Ge-

sellschaftssystem keinen ausschlaggebenden Einfluß auf den Anerkennungskonflikt der technischen Bildung hat.

Der Vergleich hatte zunächst die Funktion, Erkenntnisse durch das Aufheben falscher Annahmen zu gewinnen. Alle vermuteten Einflußgrößen auf den Anerkennungskonflikt zwischen technischer Bildung und Schule erwiesen sich letzten Endes nur als sekundär: weder die Struktur des Curriculumssystems (die Mikro-Ebene), noch die des Bildungssystems (Die Meso-Ebene), noch die des Gesellschaftssystems (die Makro-Ebene) üben einen so durchgreifenden Einfluß auf die untersuchte Problemstruktur aus, daß der Anerkennungskonflikt beseitigt wurde.

Um Aufschluß über den tatsächlichen Ursprung des Konflikts zu bekommen, waren die Ergebnisse des Vergleichs noch einmal daraufhin zu befragen, ob in den untersuchten unterschiedlichen Sozialsystemen eine gleichartige Beziehung von Systemelementen feststellbar war, die damit als auslösendes Element des Anerkennungskonflikts in Frage käme. Ein solches gemeinsames Element läßt sich tatsächlich in der *Beziehung der Schule zur Wissenschaft* finden. Schon die kurzen Zusammenfassungen zeigen, daß in allen Fällen eine unmittelbare Abhängigkeit der Inhalte der Schule von der Wissenschaft besteht, die ein implizites Gegensatzverhältnis von Wissenschaft und Technik auf Schulebene zur Folge hat.

Dieses Phänomen steht in den sozialistischen Staaten in scheinbarem Widerspruch zur marxistischen Lehre vom Primat der Materie gegenüber der Idee. Die Auflösung dieses Widerspruchs liegt darin, daß der Marxismus-Leninismus selbst den Anspruch erhebt, „wissenschaftlich“ zu sein (z.B. HAGER 1974, S. 9), der Rekurs auf die Wissenschaft also unter dem Schutz der Ideologie steht.

Man kann den Widerstand der Schule gegen die Inhalte aus der Produktionstechnik im Namen des Fortschritts der Wissenschaft in Beziehung setzen zu der von I. SZANIAWSKI (1972, S. 107ff.) getroffenen Unterscheidung zwischen der „inneren Logik“ von Unterrichts- und Produktionsprozeß: während die Logik des Unterrichts die didaktische Isolierung von Phänomenen, Planmäßigkeit, systematische Steigerung von Schwierigkeiten und sachlogische Reihenfolge als Strukturmodell hat, ist der Produktionsprozeß primär von Raum-Zeit-Problemen abhängig und kann auf solche didaktischen Grundsätze keine Rücksicht nehmen. Diese Unterscheidung läßt sich aber erweitern, wenn man neben der didaktischen Vermittlungsdimension auch die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Bereiche Schule und Produktion berücksichtigt.

Durch eine solche weitergehende Erklärung wird das analysierte Phänomen auf seine wissenstheoretischen Wurzeln zurückführbar. Der in unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessen und unterschiedlichen Problemlösungsverfahren bestehende Gegensatz zwischen wissenschaftlichem und technischem Denken läßt sich nach dem fast einhelligen Konsens der Techniktheoretiker folgendermaßen beschreiben:

Die *Wissenschaft*, das theoretische Bezugssystem der Schule, besitzt eine analytische Denkstruktur, die disziplinär organisiert ist. Ihr Gegenstand ist das Herausfinden von Ursache-Wirkungs-Relationen oder, in der Sprache des Neuhumanismus, die Suche nach Wahrheit. Von daher ist sie allenfalls mittelbar vorgegebenen

ökonomischen Zwecken unterworfen, die jedoch im Zusammenhang mit ihrer Eigenschaft, Bezugssystem für die Schule zu sein, nicht in Erscheinung treten.

Die *Technik* dagegen, das theoretische Bezugssystem der Produktion, besitzt eine eher synthetische (integrative) Denkstruktur, die zwangsläufig multidisziplinär angelegt ist, d.h. Theorien aus mehreren Disziplinen zusammenführen muß. Ihr Ziel besteht nämlich in der Lösung komplexer Probleme, ihr Gegenstand ist das Herausfinden optimaler Zweck-Mittel-Relationen oder die Suche nach Wirksamkeit (Effizienz). Das Leitziel der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse verleiht ihr einen ökonomisch unmittelbar zweckgerichteten Charakter.

Eine solche Unterscheidung von Wissenschaft und Technik als unterschiedlichen Systemen des Wissens widerspricht einem verbreiteten Denkschema, das Wissenschaft und Technik im „wissenschaftlich-technischen Fortschritt“ eng miteinander verknüpft. Die Unterscheidung wird aber in der Technikphilosophie aller untersuchten Länder aufrechterhalten.

Die Hierarchie der Lehrplaninhalte hat also auch wissenslogische Wurzeln, die auf das didaktische System der Schule einwirken. Die Abhängigkeit der Schule vom Wissenschaftssystem läßt sich in allen hier untersuchten Schulsystemen aufzeigen. Die „funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft als selbstregulierendes System“ hatte nämlich „die Ausrichtung des Bildungswesens auf das Wissenschaftssystem zur Folge“ (WATERKAMP 1985, S. 385).

Die analysierte Dichotomie von wissenschaftlichem und technischem Denken gibt somit eine schlüssige Erklärung für den impliziten Widerstand der Schule gegen die Einführung technischer Bildung und damit gegen die Leistungsforderung des Wirtschaftssystems. Der Widerstand der Schule gegen die technischen Inhalte ist Ausdruck der funktionalen Autonomie des Schulsystems gegenüber den Leistungsforderungen der Wirtschaft und hat seine didaktischen Ursachen in deren unterschiedlichen theoretischen Bezugssystemen.

Diese *bildungssoziologische* Problemstruktur gilt es, als theoretischen Ertrag der Vergleichsstudie zu berücksichtigen, wenn man nach *pädagogischen* Wegen sucht, technische Bildung in der allgemeinbildenden Schule zu verankern.

Literatur

- DURKHEIM, E.: Die Regeln der soziologischen Methode (Les règles de la méthode sociologique, dt.). In neuer Übersetzung herausgeg. und eingel. von KÖNIG, R., Neuwied 1961.
- FORES, M./REY, L.: Technik: The relevance of a missing concept. In: Higher Education Review 11 (1979), S. 49–57.
- HAGER, K.: Wissenschaft und Technologie im Sozialismus. Berlin (O), 1974.
- HÖRNER, W.: Curriculumentwicklung in Frankreich. Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959–1976). Weinheim 1979.
- HÖRNER, W.: ‚Technik‘ and ‚Technology‘: some consequences of terminological differences for educational policy-making. In: Oxford Review of Education 11 (1985), H. 3, S. 317–324.
- HÖRNER, W./SCHLOTT, W.: Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in

- Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich (Osteuropainstitut der Freien Universität Berlin, Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, Bd. 15). Wiesbaden 1983.
- HÖRNER, W./WATERKAMP, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich – eine Zwischenbilanz. Weinheim 1981.
- PRZEWORSKI, A./TEUNE, H.: The Logic of Comparative Social Inquiry. New York 1970.
- SZANIAWSKI, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Die Antinomien der allgemeinen, polytechnischen und beruflichen Bildung sowie Wege zu ihrer Überwindung. Weinheim 1972.
- WATERKAMP, D.: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung (Bildung und Erziehung), Beiheft 3. Köln 1985.

Anschrift des Autors:

Dr. Wolfgang Hörner, Hustadtring 35, 4630 Bochum

GERO LENHARDT

Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

Einleitung

Das Beziehungsgeflecht zwischen Erziehung, Kultur und Sozialstruktur unterschiedlicher Gesellschaften wird erst vergleichbar, wenn deren historische Entwicklung für Vergleichbarkeit gesorgt hat, d.h. wenn die verschiedenen Gesellschaften sich in relevanten Hinsichten gleichen. Eine wichtige Gleichförmigkeit der internationalen bildungspolitischen Entwicklung manifestiert sich in einem verbreiteten bildungsökonomischen Credo: Die Schulen leisten einen Beitrag zum wirtschaftlichen Wachstum und verdanken vor allem dieser Produktionsfunktion ihre weltweite Expansion. In bildungsökonomischen Begriffen vergleichen sich die Gesellschaften selbst. Bildungs- und Wirtschaftswachstum sind ein Thema, das eine akademische Disziplin entstehen ließ, und dabei ist der Vergleich methodisch und politisch von großer Bedeutung.

Bildungsökonomische Theoreme genießen wie selbstverständlich international Autorität. Unterzieht man sie einer empirischen Prüfung, entstehen freilich Zweifel an ihrer Triftigkeit. Ungewiß ist nicht nur, wie die Bildungsexpansion das wirtschaftliche Wachstum beeinflußt, es ist auch ganz fraglich, ob Schulen überhaupt etwas dazu beitragen. Entsprechende Zweifel werden durch eine Fülle empirischer Untersuchungen geweckt, denen so gut wie keine Belege gegenüberstehen, auf die sich die Annahme bildungsökonomischer Wachstumsbeiträge stützen könnte (RAMIREZ/MEYER 1980).

- Die modernen Bildungssysteme hatten ihre historischen Wurzeln nicht in den industriell entwickelten Staaten Europas, sondern in den unterentwickelten (LE-SCHINSKY/ROEDER 1976; BENDIX 1964). In den unterentwickelten Ländern geht die Einführung der Schulpflicht für gewöhnlich der Industrialisierung voran, und ob sie deren Fortschritt beschleunigt, ist ungewiß (MEYER u.a. 1977).
- Fraglich ist, ob der technische Fortschritt die beruflichen Qualifikationsansprüche und mithin den Bedarf an Schulen steigen läßt.
- Fertigkeiten und Kenntnisse, die die Schulen vermitteln, werden überhaupt nur in sehr geringem Umfang an den Arbeitsplätzen genutzt (BERG 1971).
- Bildungsökonomischen Vorstellungen widerspricht in der BRD selbst die berufliche Bildung und Weiterbildung (OFFE 1975; LENHARDT 1988).

Kurz: Bildungsökonomische Theoreme, die den wirtschaftlich-technischen Fortschritt als Triebkraft und Resultante der Bildungsexpansion unterstellen, entbehren empirischer Grundlagen.

1. Religiöse Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

Bildungsökonomische Theoreme kann man nicht einfach als zufällige Irrtümer abtun. Sie können vielmehr als Ausdruck des Bewußtseins gelten, das moderne Gesellschaften von sich selbst entwickeln. Sie enthalten implizit Begriffe davon, was ein Individuum und was die Gesellschaft sind, und was sie sein sollen. Sie enthalten Vorstellungen über den Ablauf der Geschichte und politische Utopien sowie Definitionen der Natur. Dieser Bestimmungen wegen sind sie interessant. Vor allem zwei Paradigmen haben sich in der bildungspolitischen Diskussion durchgesetzt: der Arbeitskräftebedarfsansatz und die Humankapitaltheorie. Die Bilder von der Welt, die diese Theorien entwerfen, unterscheiden sich in charakteristischer Weise. Diese Unterschiede erinnern an religiös begründete Wirtschaftsethiken des Protestantismus. So liest sich der Arbeitskräftebedarfsansatz wie eine säkularisierte Version der Wirtschaftsethik des Luthertums, und in den Theoremen der Humankapitaltheorie scheint die Vorstellungswelt des asketischen Protestantismus durch (WEBER 1920). In ganz weltlichem Gewand treten sie einem in den beiden bildungsökonomischen Theorien wieder entgegen. Im Arbeitskräftebedarfsansatz wird – kurz gesagt – die folgende Überlegung angestellt: Gesetzmäßigkeiten der Natur, die im Zuge des Menschheitsfortschritts entdeckt werden, prägen die technische Entwicklung und damit die Struktur der Arbeit. So entsteht eine Berufsordnung, die dem einzelnen vorgegeben ist. Auf das Leben in dieser Berufsordnung muß sich der einzelne vorbereiten, und er tut das, indem er sich staatlichen Bildungsentscheidungen fügt. Der Staat soll mit Hilfe der Schulen die Qualifikationsansprüche der Berufsordnung bedienen. Dabei will ihm die Wissenschaft die Hand führen.

Dieser Kreis von Vorstellungen ist der Humankapitaltheorie gänzlich fremd. Ihr Bild vom Individuum und der Gesellschaft zielt auf individuelle Autonomie und auf formalrationale Marktbeziehungen. Die einzelnen, so ist hier unterstellt, entscheiden über ihre Bildung selbst. Bildungsaufwendungen und -erträge werden gemessen in den ganz abstrakten Größen von Zeit und Geld. Der Gedanke individuel-

ler Freiheit bei der Wahl von Bildung und Ausbildung ist in dieses wissenschaftliche Paradigma eingebaut. So steht der Vorstellung von der staatlich sanktionierten beruflichen Leistungsgemeinschaft das Bild der ökonomischen Klassik gegenüber, in dem interessengeleitete Individuen als freie Subjekte zählen. In WEBERS Gegenüberstellung des wirtschaftsethischen Denkens Luthers und desjenigen des asketischen Protestantismus finden sich diese Weltbilder wieder.

Luther hatte die biblischen Texte, die selbst eine traditionalistische Wirtschaftsgesinnung enthalten, im Kontext seiner gesellschaftlichen Umstände ebenfalls noch ganz traditionalistisch interpretiert. Der Gedanke an eine dem Individuum vorgegebene Berufsordnung, der im Mittelpunkt des Arbeitskräftebedarfsansatzes steht, ist hier vorgezeichnet. Lediglich die Legitimation dieser Ordnung ist eine andere. Bei Luther ist sie Ausdruck göttlichen Willens, bei den Bildungsökonomien Ausdruck natürlicher Zwänge, die mit der Technik in die menschliche Ordnung eingreifen. Gleichviel, ob Gott oder Natur, die Berufsordnung bleibt einem steuernden menschlichen Willen entzogen. Luther zufolge soll der einzelne grundsätzlich in dem Beruf und Stand bleiben, in den Gott ihn gestellt hat. Der Gesichtspunkt der Einkommensmaximierung ist dieser Gesinnung fremd. Arbeit gilt als Dienst am Nächsten. Die Aufforderung zum Gehorsam gegen die Obrigkeit und zur Schickung in die gegebene Lebenslage sind weitere Elemente dieses ständischen Weltbildes.

Im asketischen Protestantismus nimmt die Berufsidee eine ganz andere Bedeutung an. Selbständigkeit und erwerbswirtschaftliche Rationalität anstelle des naturalwirtschaftlichen Traditionalismus werden hier zum sittlichen Gebot. Einkommensmaximierung ist nicht nur erlaubt, sondern gilt als gottgewollt. Die Grundmaxime kapitalistischen Wirtschaftens, daß Zeit Geld ist, daß Kosten zu sparen und Gewinne zu maximieren sind, findet hier eine religiöse Grundlage. Mit dieser Wirtschaftsethik sind die zentralen Begriffe der Humankapitaltheorie kongruent, die Begriffe der Bildungsinvestition und des Bildungsertrags, sowie der des autonom entscheidenden Individuums. Mit den beiden Wirtschaftsorientierungen sind unterschiedliche Vorstellungen von individueller Vernunft verbunden. Die Humankapitaltheorie setzt die Vernunft der Individuen voraus. Die Frage, wer erzieht die Erzieher, findet hier die radikal-demokratische Antwort: die zu Erziehenden. Denn die befinden per Investitionsentscheidung über ihre Bildung selbst. Die Vertreter des Arbeitskräftebedarfsansatzes stimmen dagegen zumeist in der Anschauung überein, daß die Vernunft des Publikums erst herzustellen sei.

Diesen Menschenbildern entsprechen Ansprüche an das individuelle Verhalten. Der Arbeitskräftebedarfsansatz mutet den Individuen Fügung in die Berufs- und Schulordnung zu. Für Konformität wird soziale Sicherheit in Aussicht gestellt. Die Humankapitaltheorie empfiehlt dagegen individuelle Unabhängigkeit, die Demonstration von Leistungstüchtigkeit und Vertrauen in die eigenen Kräfte.

Auch für diese kulturellen Differenzen lassen sich religiöse Affinitäten nachzeichnen. Der asketische Protestantismus belastet seine Anhänger mit dem Dogma der Prädestination, stürzt sie in peinigende Ungewißheit über ihren Gnadestand und läßt sie nach Zeichen der Erwähltheit suchen. Als Zeichen der Erwähltheit gilt aber die Gnadengabe festen Glaubens, und so wird die subjektive Heilsgewißheit zur re-

ligiösen Pflicht. Zur Bekämpfung der Selbstzweifel wird weiterhin rastlose Berufsarbeit empfohlen. Die aber beruhigt um so gründlicher je profitlicher sie ist, denn auch ökonomischer Erfolg gilt als Zeichen der Gnade. So züchtet der Protestantismus selbstgewisse Heilige, die, wie WEBER sagt, in den stahlharten puritanischen Kaufleuten der heroischen Phase des Kapitalismus verkörpert waren. Das Luthertum produziert dagegen demütige Sünder, die Selbstzweifel kultivieren, weil Reue den beeinflussbaren Gott umstimmen kann.

2. *Bildungspolitischer Fortschritt und Individualismus*

Zum Schluß ist zu fragen: Was ist der gemeinsame Nenner der aufgezählten Differenzen zwischen lutheranischer Wirtschaftsethik und Arbeitskräftebedarfsansatz auf der einen Seite und protestantischer Berufsidee und Humankapitaltheorie auf der anderen? Eine Antwort auf diese Frage könnte lauten: Der gemeinsame Nenner wird gebildet durch das Normensyndrom des modernen Individualismus. Es findet in der Humankapitaltheorie klareren Ausdruck als im Arbeitskräftebedarfsansatz. Den Arbeitskräftebedarfsansatz kennzeichnen eigenartige Widersprüche. Seinen Anwälten geht es nicht einfach um die Befriedigung des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs. Sie erheben Ansprüche auf eine bildungspolitische Führungsrolle im Namen der Demokratie und mit Blick auf die individuelle Emanzipation.

Faßt man die Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik ins Auge, dann zeigt sich, daß das Normensyndrom des modernen Individualismus seit den 50er Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Den ständischen Ordnungsvorstellungen des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen folgte die bildungspolitische Emanzipation des sprichwörtlichen katholischen Arbeitermädchens aus der südwestdeutschen Provinz. In dieser bildungsreformerischen Kultfigur wurden die Überreste ständischer Verhältnisse sinnfällig zusammengefaßt, die in der Bundesrepublik bis dahin noch Autorität genossen. Gegen sie richteten sich die Bildungsreformer. Die Mächte der Religion, berufsständische Barrieren, traditionale Geschlechtsrollenstereotypen, die Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Milieu wurden infrage gestellt. Die Autorität, die ihnen noch geblieben war, wurde auch durch die wirtschaftlich-technischen Nützlichkeitsabwägungen attackiert, denen die bildungsökonomische Profession öffentliche Aufmerksamkeit verschaffte. Durchgesetzt hat sich dann freilich die Vorstellung, daß Bildungs- und Berufskarrieren Resultat individueller Eignung und Neigung sein sollen.

Die Nähe des Arbeitskräftebedarfsansatzes zu Normen einer vorkapitalistischen Wirtschaftsethik legt den Schluß nahe, daß er durch die gesellschaftliche Entwicklung überholt ist. Die Humankapitaltheorie scheint modernen Verhältnissen besser zu entsprechen. Gegen diese Überlegung spricht freilich, daß auch die Begriffe der Humankapitaltheorie die gesellschaftlichen Verhältnisse verfehlen. Eine Theorie, die die Welt in Analogie zu kontraktuellen Beziehungen zwischen Kapitalbesitzern beschreibt, geht an den Realitäten des nachbürgerlichen Kapitalismus vorbei. Die Arbeitskraft wird heute immer weniger als Ware organisiert. Mit dem Organisationsmuster der Arbeitskraft als Ware konkurriert ein anderes, der Professionalis-

mus. Er hat das Bildungssystem in seinem Zentrum. Der Professionalismus verleiht dem Arbeitskräftebedarfsansatz mit seiner Konzentration auf Berufsordnungsideen eine gewisse Plausibilität und läßt ihn zeitgerechter erscheinen (LENHARDT 1984).

Es liegt nahe, die Humankapitaltheorie und den Arbeitskräftebedarfsansatz auf die beiden Gesichter zu beziehen, die der Rationalisierungsprozeß weltweit trägt: auf das Normensystem des modernen Individualismus auf der einen Seite und auf die Versachlichung der sozialen Identität der Individuen im Bürokratisierungsprozeß auf der anderen. Schulen repräsentieren beide Elemente in jeweils unterschiedlicher Gewichtung. So kann man die in den beiden bildungsökonomischen Theorien implizit enthaltenen Vorstellungen für vergleichende Studien fruchtbar machen. Man kann damit Idealtypen der Schulorganisation konstruieren, die vergleichende Untersuchungen des Modernisierungsprozesses in seinen beiden Ausprägungen anleiten können. Die folgenden Beispiele sollen das andeuten.

Rationalisierung der Statusallokation: Ständische oder andere vormoderne Formen der Statusallokation können rationalisiert werden entweder in der Form staatlich-bürokratischer Bildungsplanung (Arbeitskräftebedarfsansatz), oder aber individuelle Entscheidung kann größere Autorität erlangen (Humankapitaltheorie).

Einheitsschule: Ständische Gliederungen im Bildungssystem können rationalisiert werden im Sinne des Arbeitskräftebedarfsansatzes. Dann entsteht so etwas wie das dreigliedrige Bildungssystem in der BRD. Der liberale Individualismus legt dagegen Schulformen nahe, in denen die Schüler gemäß individueller Neigung über ihre Karrieren selbst befinden können. Gesamtschulen mit vielen Übergangsmöglichkeiten entsprechen dieser Orientierung.

Freiheit der Fächerwahl: Der Glaube an eine unantastbare Gesellschaftsordnung legt einen geschlossenen Bildungskanon nahe. Bürokratische Rationalisierung rückt an die Stelle letzter Werte sozialtechnische Notwendigkeiten. Der liberale Individualismus besteht dagegen auf dem Grundsatz, daß wissenswert nur ist, was Individuen wissen wollen und räumt den Schülern Wahlmöglichkeiten ein.

Unterrichtsstrategien: Dem Typus der Autorität, die der Bildungskanon beansprucht, entspricht die Form der Unterrichtspraxis. Das ist Verkündigung unter traditionellen Verhältnissen verbunden mit einem „Prüfungswesen“, das sich undifferenziert auf die ganze Person des Schülers richtet und dessen ständische Qualifikation bewertet. Die bürokratische Rationalisierung manifestiert sich in „Beschulung“ mit formalen differenzierten Tests und Bewertungsschemata, die nicht das Individuum als Ganzes betreffen, sondern einzelne Dimensionen seiner als technisch verstandenen Leistungsfähigkeit. Dem Pol des liberalen Individualismus entsprechen Schulformen, in denen der Unterricht die Bedeutung eines Hilfsmittels für Selbstverständigungsprozesse hat.

Schule und Arbeitswelt: Unter ständischen Verhältnissen werden die Individuen einer festliegenden Berufsordnung alloziert. Bürokratischer Rationalisierung entspricht der Gesichtspunkt, die Individuen nach Maßgabe einer sich wandelnden Welt fungibel zu machen. Auf das Modell des liberalen Individualismus zielen dagegen Professionalisierungsstrategien. Hier wird versucht, die Arbeitsbedingungen

nach Maßgabe individueller Interessen zu beeinflussen. Der Gesichtspunkt individueller Autonomie in der Arbeitswelt steht dabei im Mittelpunkt.

Literatur

- BENDIX, R.: Nationbuilding and Citizenship. New York 1964. BERG, I.: Education and Jobs: The Great Training Robbery. New York 1970.
- BUSCH, F.W./GLOWKA, D./LIEGLE, L./SCHRIEWER, J.: „Vergleichende Erziehungswissenschaft: Perspektiven, Erträge, Herausforderungen.“ In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1987), H. 18, S. 1–53.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M. 1984.
- LENHARDT, G.: Berufliche Weiterbildung in der bürokratischen Gesellschaft (Fernuniversität Gesamthochschule). Hagen 1988.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- MEYER, J.W./RAMIREZ, F./RUBINSON, R./BOLI, J.: „The World Educational Revolution. 1950–1970.“ In: Sociology of Education (1977), H. 50, S. 242–258. OFFE, C.: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M. 1975.
- PSACHAROPOULOS, A./WOODHALL, M. Education for Development. Oxford 1985.
- RAMIREZ, F.O./MEYER, J.W.: „Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System.“ In: Annual Review of Sociology (1980), H. 6, S. 369–399.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1. Tübingen 1964, S. 17–206.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

CHRISTEL ADICK

Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen

Mein Vortrag versteht sich als ein Plädoyer für die Integration außereuropäischer („nicht-westlicher“) moderner Schulentwicklungen in eine Gesamtperspektive der historisch-vergleichenden Bildungsforschung, um somit die bislang als „eurozentrisch verkürzt“ zu bezeichnende Schulgeschichtsforschung und Schultheorie zu überwinden.

1. Die Suche nach „adäquaten“ Interpretationen und „richtigen“ Prämissen in der vergleichenden Bildungsforschung: ein Beispiel

Im November 1871 verabschiedeten Delegierte aus den Reihen des Adels, der Gebildeten, des Handels und der Kirche als Ergebnis ihrer mehrjährigen Konsultationen eine Verfassung, in der der Zusammenschluß verschiedener Fürstentümer zu einem modernisierungsbereiten Nationalstaat formuliert wird. Die Verfassung enthält neben politisch-ökonomischen Grundsätzen auch das Ziel der *Durchsetzung eines öffentlichen Bildungssystems* für alle Kinder zwischen 8 und 14 Jahren, das neben privaten und kommunalen Mitteln auch durch öffentliche Steuern finanziert und durch staatliche Instanzen reglementiert und kontrolliert werden soll.

Der bisherigen Schilderung der Sache ist nicht anzumerken, welchem gesellschaftlichen Kontext sie entstammt. Ich habe dies durchaus mit Absicht getan. – Ich hätte die ganze Angelegenheit auch ignorieren können, so wie es die historisch-vergleichende Bildungsforschung bislang durchweg getan hat (Ausnahme: FOSTER 1971, allerdings ohne daß diese Monographie von der vergleichenden Bildungsforschung systematisch rezipiert worden wäre.). Oder ich hätte die Sache ganz anders erzählen können, und zwar etwa so: Im Jahre 1871 wurde im englischen Kolonialgebiet an der Goldküste auf einer Versammlung von Häuptlingen und Oberhäuptlingen des Fanti-Gebietes nebst einigen westlich gebildeten Fanti ein Verfassungstext erarbeitet, der auch Überlegungen zur Einführung von Schule nach westlichem Modell enthielt, da die Fanti als Stamm, der an der Küste wohnt, schon relativ frühzeitig mit formaler Schulbildung europäischer Prägung vertraut waren usw. usw. – Schon aus der Terminologie („Häuptlinge“, „westlich“ Gebildete, Schule „nach europäischem Modell“, usw.) sind die Unterschiede zur ersten Schilderung ersichtlich, obwohl es dabei um dieselbe Sache geht (Zur Fanti-Konföderation vgl. McCARTY 1983 und KIMBLE 1963, weiteres in ADICK 1989, Kap. 9). – Welche dieser erziehungswissenschaftlichen Interpretationsweisen wird nun der Sache am ehesten gerecht? Welche ist eurozentrischer? Welche ist kritischer, konstruktiver? Welche reflektiert die Selbstdeutung und Interessenlage der Betroffenen? Welche Version eignet sich für die historisch-vergleichende Bildungsforschung und als Beispiel für was bzw. im Vergleich zu welchen anderen Erscheinungen?

In *welthistorischem* Vergleich waren die Bildungsklauseln der Fanti-Verfassung sehr modern; denn zu jener Zeit waren Schulpflicht und das Recht auf Bildung weder weltweit und noch nicht einmal in allen „westlichen“ Ländern verfassungsmäßig sanktioniert (BOLI-BENNET 1979). Daß die Fanti-Verfassung *von außen beeinflusst* war, d.h. durch die sog. „westlich“ gebildeten Afrikaner, schmälert nicht ihren Wert; denn das Faktum äußerer Einflüsse gilt praktisch für alle neueren Verfassungen. (Übrigens hatte England, mit dem die meisten dieser modernisierungswilligen Fanti in Kontakt standen, ja selbst gar keine Verfassung.) Und daß die Bildungsklauseln der Fanti-Verfassung so „europäisch“ wirken, mag auf dem falschen Vorverständnis beruhen, daß ein Verfassungstext in Afrika im 19. Jahrhundert (wenn nicht sowieso ein „Unding“, weil nicht „afrikanisch“) entweder europäisch beeinflusst und von westlich Gebildeten lanciert sein muß und deswegen „europäisch“ ist, oder – wenn schon eine „afrikanische“ Initiative, dann bitte schön: „typisch

afrikanisch“ zu sein hat – was immer das sein mag. Mit anderen Worten: Eine Interpretation der Sache als *eigenständige* zumal *moderne* Initiative von Afrikanern unterschiedlicher Herkunft und Lebenssituation, die sich als *Subjekte ihrer Geschichte* sowohl ihre Traditionen wie auch die neuen weltgesellschaftlichen Einflüsse *produktiv* und für ihre eigenen Zwecke *interessengeleitet* und damit durchaus *konflikthaft* zunutze machen, kommt gar nicht in Betracht. Eine solche Interpretationsmöglichkeit bietet sich aber an, wenn wir die moderne Schulentwicklung mitsamt ihren Widersprüchen und Konflikten überall und konsequent als eine „globale“ Errungenschaft betrachten, – mit europäischen „Ursprüngen“ zwar, aber nicht als ein „europäisches Modell“.

2. Die „moderne Schule“ in der „modernen Weltgesellschaft“

Mit dem Paradigma „Schule im modernen Weltsystem“ (ADICK 1988) argumentiere ich unter folgenden Prämissen:

(1) Daß sich „die moderne Schule“ in ihrer pädagogischen Praxis und in ihrem gesellschaftlichen Struktur- und Funktionszusammenhang abgrenzen läßt von anderen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, und zwar innerhalb und außerhalb Europas und sowohl von vergangenen wie auch von gegenwärtigen – als da sind: mittelalterliche Klosterschulen, Tempelschulen, Unterricht durch Privatlehrer und in Monitorensystemen, Familienerziehung, Initiationsriten, außerschulische Bildung, usw.

(2) Daß diese Abgrenzung in einem analytisch-systematischen und in einem historisch-rekonstruktiven, entwicklungslogischen Sinne „Sinn“ macht (dieser Begriff nach HABERMAS 1976), wenn man sich historisch-vergleichend mit Schule beschäftigt, – was nicht gleichbedeutend damit ist, alles an dieser „modernen Schule“ in einem normativ-pädagogischen Sinne unbedingt für „sinnvoll“ zu halten.

(3) Daß dieser „moderne“ Typus (nicht: „europäische“ Typus) von Schule grob gesehen seit ca. zwei Jahrhunderten sowohl *global* (Ausbreitung über die europäischen Ursprünge hinaus), als auch *innergesellschaftlich* (Anstieg der Einschulungsquoten, verlängerter Schulbesuch) *expandiert*; und daß ferner mit dieser Expansion ein *Systembildungsprozeß* verbunden ist (dieser Begriff nach MÜLLER 1981), durch den dieser neue Typus von Schule weltweit alle anderen Formen von Bildung und Unterricht dominiert, d.h. diese mit verschiedenen Mitteln, aber demselben Effekt ausgrenzt, subsumiert, marginalisiert, verdrängt, verlagert, entwertet usw.

Das Paradigma „Schule im modernen Weltsystem“ begreift die Entstehung und weltweite Verbreitung dieses Typus der modernen Schule *als Teil des modernen Weltsystems* und nimmt die in Länderstudien oder zwischenstaatlichen Vergleichen, die ja (immer noch) das Hauptkontingent der historisch-vergleichenden Bildungsforschung ausmachen, unterschätzte oder gar nicht wahrgenommene Tatsache der *Universalität und relativen Uniformität dieses Gesamtprozesses* zum Anlaß, diesen als „*transnational*“ zu qualifizieren; d.h.: Die moderne Schule ist keine europä-

ische oder jeweils national-kulturelle, sondern eine globale, transnationale Errungenschaft, eine Erscheinung, die der Analyse auf der Ebene *weltgesellschaftlicher* Prozesse bedarf. Das globale Modell der modernen Schule – eine Art international gültiges Standardmodell nationalstaatlich organisierter Bildungssysteme – ist zu begreifen als Bestandteil und Prozeß der komplexen und widersprüchlichen transnationalen Produktions- und Reproduktionsbedingungen im modernen Weltsystem (vgl. zum „modernen Weltsystem“ WALLERSTEIN 1979 u. 1983; zur „transnationalen“ Dimension moderner Schulentwicklungen MEYER u.a. 1977 und RAMIREZ/BOLLI 1987; zum Paradigma „Schule im modernen Weltsystem“ umfassender und mit weiteren Literaturangaben ADICK 1989).

Der Aufweis der *Faktizität* dieser weltweit längerfristig wirksamen „Errungenschaften“ sollte jedoch nicht mit einer affirmativ-unkritischen *Zustimmung* verwechselt werden: Die Erfolgsstory der weltweiten Ausbreitung der modernen Schule ist nicht schon deshalb „gut“, weil sie ist; denn Schule, Bildungspolitik und pädagogisches Handeln sind auch in die negativen und widersprüchlichen „Errungenschaften“ unseres modernen Weltsystems verwickelt (Ökologiekrisen, atomare Bedrohung, kulturelle Degradierungs- und Nivellierungsprozesse usw.). Aber uns als Pädagogen muß auch bewußt sein: Eine *universalisierte* Schule mit *transnationalen* Strukturen und *universalisierten* gesellschaftlichen Wissensbeständen schafft trotz aller Entfremdungs- und Instrumentalisierungszwänge auch Ansätze für eine weltweite *kritische* Diskussions- und Handlungsperspektive, z.B. durch *übernationale* Aktionsbündnisse gegen Ausbeutung, Rassismus, weltweite Umweltverschmutzung, Menschenrechtsverletzungen usw., die *ohne* übernationale Kommunikationsmöglichkeiten und transnationale Wissensbestände, zu denen auch schulisches Lernen beiträgt, so gar nicht denkbar wären. – Der Tatbestand, daß die Produktions- und Reproduktionsprozesse im modernen Weltsystem bislang hauptsächlich *uns* in Europa als einem Teil der profitierenden und herrschenden Zentren dieses Weltsystems zugute gekommen sind, macht es allerdings nicht gerade leicht, über Erziehung, Bildung und Unterricht in den armen Ländern dieser Welt *anteilehnend und kritisch zugleich* zu sprechen.

Die moderne Bildungsgeschichte der außer-europäischen Regionen dieser Welt ist von der historisch-vergleichenden Bildungsforschung bislang weitgehend ignoriert, als Teil des weltweiten europäischen *Kulturexports* reklamiert oder als Exotikum („Bildungsprobleme der Dritten Welt“) ausgegrenzt worden. Ich nenne dies eine eurozentrische Verkürzung der modernen Schulgeschichte, die zugleich ein systematisches Defizit unseres Verständnisses vom *Gesamtprozeß* der weltweiten Expansion und Systembildung der modernen Schule darstellt. Wenn sich nun – wie bisher vorgeschlagen – die vergleichende Bildungsforschung mit der Schulgeschichte außereuropäischer Gesellschaften beschäftigt und dabei eine Theorie der Ausbreitung der modernen Schule zugrunde legt, die diese als eine „universale“ Errungenschaft begreift (und nicht als eine „europäische“); und wenn damit die nationalstaatlich organisierten Schulsysteme als funktionale Äquivalente eines globalen Modells und damit als vergleichbar, als anhand derselben Kriterien zu beurteilende und als kritisierbar angesehen werden, so sehe ich darin zwar keine Garantie, aber zumindest die *Chance*, die oben als „eurozentrisch“ bezeichnete Verkürzung der vergleichenden Bildungsforschung zu überwinden.

Vor diesem Hintergrund gehören die Bildungsvorstellungen der Fanti-Verfassung von 1871 *nicht* in ein exotisches Kuriositätenkabinett von „Bildung nach europäischem Modell in Afrika“, sondern 1. in ein Kapitel *afrikanischer* Bildungsgeschichte, und zwar hier unter den *spezifischen historischen Bedingungen* eines extremen Peripherisierungsdruckes, und 2. in ein Kapitel einer nicht-eurozentrisch verkürzten vergleichenden Bildungsforschung, und zwar als ein *konstitutives* Element in den für die moderne Bildungsgeschichte *insgesamt* relevanten Forschungszusammenhang von „Schule, Staatlichkeit, Verfassung“. Denn auf das *globale* Problem, wie denn die Bürger eines rechtlich sanktionierten, modernisierungsorientierten, international kompetitiven Staatswesens mittels Bildung (und anderer Faktoren) an der Entwicklung ihrer Länder beteiligt und auf ihre Staatssysteme verpflichtet werden könnten, wurde mit dem Verfassungsentwurf der Fanti eine *spezifische* Lösung gefunden, *eine eigenständige afrikanische* Lösung. – Dieses indessen konnten und wollten die in Westafrika residierenden Engländer nicht tolerieren. Sie säten Zwietracht zwischen die modernen und die traditionellen Fraktionen der Fanti und drohten diesen mit dem Entzug ihrer militärischen Allianz angesichts eines erneuten kriegesischen Vorstoßes der Aschanti gegen die Küstengebiete. Der Effekt: Im Jahre 1874 proklamierten die Engländer einseitig die Kolonie Goldküste, und die Fanti ließen diesen politischen Willkürakt angesichts ihrer prekären Lage über sich ergehen.

Die *kolonialismuskritische* Untersuchung der Bildungsprobleme der Dritten Welt ist damit um einen weiteren Beleg dafür reicher, daß der Kolonialismus nicht nur traditionelle Kulturen zerstörte, sondern – vielleicht langfristig gesehen noch folgenschwerer: eigenständige Bewältigungsversuche der weltmarktinduzierten gesellschaftlichen Veränderungen, eine Modernisierung in eigener Regie, hemmte oder vernichtete.

Literatur

- ADICK, C.: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch (1988), H. 38, S. 343–355.
- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren. Habil.-Schrift, dem Fachbereich 2 der Universität – GH – Siegen eingereicht im November 1989.
- BOLI-BENNETT, J.: The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870–1970. In: MEYER, J.W./HANNAN, M.T. (Hrsg.): National Development and the World System – Educational Economic and Political Change 1950–1970. Chicago/London 1979.
- FOSTER, P.: Education and Social Change in Ghana. London 31971 (1. Aufl. 1965).
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976.
- KIMBLE, D.: Political History of Ghana. The Rise of Gold Coast Nationalism 1850–1925. Oxford 1963. McCARTHY, M.: Social change and the growth of British power in the Gold Coast: The Fante states 1807–1874. New York etc. 1983.
- MEYER, J.W. u.a.: The World Educational Revolution. In: Sociology of Education 50 (1977), S. 242–258.
- MÜLLER, D.K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245–269.
- RAMIREZ, F.O./BOLI, J.: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education (1987), H. 60, S. 2–17.

- WALLERSTEIN, I.: Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In: SENGHAAS, D. (Hrsg.) Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik. Frankfurt/M. 1979, S. 31–67.
- WALLERSTEIN, I.: Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen 1983, S. 304–320.

Anschrift der Autorin:

Dr. Christel Adick, Löhbergstr. 7, 5905 Freudenberg

GOTTFRIED MERGNER

Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich

1. Theoretische Konsequenzen aus der Krise einer Pädagogik mit der „Dritten Welt“

Trotz intensiver erziehungspraktischer Anstrengungen geht in allen Entwicklungsländern die Schere zwischen den bislang entwickelten Erziehungskonzepten und der gesellschaftlichen Entwicklung mehr und mehr auseinander. Die Hilflosigkeit der Erziehungsstrategien gegenüber der Not und den katastrophalen Entwicklungen in diesen Ländern stellt auch die Erziehungswissenschaft in Frage. Dies gilt in gleicher Weise für die in ihren Konsequenzen unbegriffenen „Erfolge“ der westlichen Erziehung bei der Dynamisierung der industriellen, gewaltproduzierenden Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Politik in den industriellen Zentren.

Wo aber die Konflikte der armen und reichen Länder aufeinanderstoßen, wo die ungerechten Verhältnisse unberechenbare Konflikte erzeugen, blamieren sich die vorhandenen pädagogischen Reform-Rezepte unübersehbar. Die neue Konjunktur-Wissenschaft „interkulturelle Pädagogik“ kann nur hilflos den wachsenden Bedarf an konfliktregelnder Erziehung aufzeigen. Die Konflikte selbst zwischen den verschiedenen Lebenswelten, zwischen den verschiedenen kulturellen Orientierungen sind anscheinend mit erziehungswissenschaftlichen Mitteln kaum zu beseitigen. Ungelöste soziale, ökonomische, politische und geschichtliche Probleme füllen sich ideologisch-ethnisch auf, da die aggressiv verteidigte ethnische Identität die letztmögliche Erfahrung von individueller Würde bietet und so zum Halt für die sozial Schwachen und gesellschaftlich Verängstigten wird.

Statt den Markt weiterhin mit immer neuen „praktischen“ Erziehungs-Rezepten und Projekten zu überschütten, scheint es mir daher notwendig, theoretisch neu über die Bedingungen subjektiven Lernens, über regionale und allgemeine Lernbedingungen, über Lernkommunikation und Lerngrenzen nachzudenken.

Der Themenbereich der Erziehungswissenschaft umfaßt nicht nur die Anpassung der (jungen) Menschen an die von der älteren Generation geprägte und beherrschte Realität. Der Begriff der „Erziehung“ umfaßt auch die Frage nach dem Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft und – als Lernbegriff – die Frage nach der Veränderbarkeit der Realität durch die betroffenen und lernfähigen Menschen. In der Spannung zwischen Anpassungs-Erziehung und Lern-Pädagogik muß sich die Erziehungswissenschaft ständig neu definieren. Unter Lernen verstehe ich die Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit über „begriffene“, subjektive und kollektive Lebensinteressen in bestimmten geschichtlichen Situationen.

Dieser Lernbegriff mutet die Lösung der materiellen Probleme, die Bewältigung der geschichtlichen Erblasten den Menschen selbst, als lernfähigen Wesen, zu. Dabei stellen sich folgende Fragen: Unter welchen Bedingungen werden (oder bleiben) Menschen „lernfähig“? Welche Aufgaben stellen sich dabei den Erziehungswissenschaften? Und: Wie können subjektive und kollektive Lernbedingungen erkannt und verbessert werden? Welche Bedeutung haben die kollektiven Erinnerungen und Erfahrungen und die kollektive Kommunikation für die subjektiven Lernprozesse?

2. Womit soll sich heute eine europäische Erziehungswissenschaft beschäftigen, die sich die „Dritte-Welt“-Problematik zum Gegenstand gewählt hat?

Wichtige Gründe für die europäische Wissenschaft, sich mit den Problemen der „Dritte-Welt-Länder“ zu beschäftigen, liegen in der ununterbrochenen Wirkungsgeschichte der europäischen Expansion und in den dadurch erzwungenen Beziehungen dieser Länder zu Europa. Nur die Tatsache legitimiert den „Block-Begriff“ „Dritte-Welt“, der die reiche Vielfalt des größten Teiles der Welt begrifflich entdifferenziert¹. Der europäische Wissenschaftler war und ist sich seiner eurozentristischen Vernetzung nicht immer bewußt. Doch ohne das Bewußtsein seiner Vernetzung kann es mit ihm keinen Dialog und für ihn keine Verständigung mit dem Fremden geben.

Die fortdauernde europäische Expansion produziert im „Inneren“ den begriffslosen Menschen und nach „außen“ die unbegriffenen, expansiven Gewaltverhältnisse. Über die Politik, die Medien, die Wissenschaften formulieren sie sich zu zweckrationalen Diskursen über die „Welt“, zu Bildern, die jede Differenzierung und Auseinandersetzung überlagern. Lernen in den Dritte-Welt-Ländern bedeutet aber umgekehrt auch, die Folgen der europäischen Expansion in den eigenen sozialen Lern- und Erfahrungsbereichen zu erkennen. Die Erforschung der Macht-Zentren durch die Wissenschaften in den erzwungenen Peripherien gehört daher zu den „interkulturellen“ Lern-Voraussetzungen. Die Rückbesinnung auf die „eigenen kultu-

rellen Wurzeln“ ohne die Reflexion der aufgezwungenen Einflüsse verkommt zu Gemeinschaftsideologien, zur ideologischen Ausgrenzung unangepaßter Erinnerungen, zum politisch manipulativen Instrument dominanter „einheimischer“ Interessen.

Die „Trauerarbeit“ über die Folgen der Expansionsgewalt kann zu produktiven Forschungsk Kooperationen und zur Kommunikation zwischen den Peripherien und den Zentren führen.

3. Was bedeutet der Begriff der „Kultur“ für den Lern- Begriff, und wie bestimmen sich die Grenzen und Grenzüberschreitungen in „Kulturen“?

Die Voraussetzung einer lebendigen, kulturellen Vielfalt in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft wäre, daß sich die kulturellen Gemeinschaften in einer offenen Gesellschaft gleichberechtigt durch subjektive Zuordnung ständig neu konstituieren und miteinander vermischen könnten – ohne ihre Inhalte erst in tauschbare Wertform umwandeln zu müssen. Kommunikation unter den Bedingungen einer dynamischen Geschichte (der wir nicht entweichen können) setzt Lernen voraus. Lernen aber Subjektivität und Solidaritätsformen, die auf Kooperation und Vielfältigkeit basieren.

Daher hat BORRELLI 1986 recht, wenn er konstatiert, daß heute ein nicht verdinglichter Kulturbegriff vor allem ein kritischer „Begriff“ sei und „Begreifen“ bezwecke. Der Kultur-Begriff beziehe sich in pädagogischer Absicht nicht auf eine definierte oder vorhandene Realität, auf definierte Kulturen, sondern auf die Perspektiven einer zu schaffenden Gesellschaft, in der keine Kultur-Industrie und keine kulturell definierten Zwangsgemeinschaften mehr zu existieren brauchen, eine Gesellschaft, die die Entfaltung der subjektiven Lebensgemeinschaften in menschlicher Vielfalt ermöglicht. Dieser Kultur-Begriff setze die begriffene Existenz voraus. Nur das denkende und handelnde Subjekt habe heute „seine“ Kultur und zwar nur seine eigene und diese nur als Begriff. In diesen Begriff müssen die kollektiven (geschichtlichen) Lernerfahrungen und die Neugierde nach der Vielfalt menschlicher Möglichkeiten selbstkritisch eingehen. BORRELLI verweist in diesem Zusammenhang auf die Grenzen dieser Pädagogik. Nur wo Menschen über die Grenzen hinaus, in die sie hineinsozialisiert, kultiviert oder erzogen worden sind, begrifflich miteinander kommunizieren, sind kulturelles Selbstverständnis und kulturelles Fremdverstehen möglich. Der Erziehungswissenschaft bleibe die Wahl, entweder eine Methode zur Absicherung vorgegebener gesellschaftlicher Interessen durch die Vermittlung und Fixierung der herrschenden Begriffe, Symbole oder Regeln zu sein, also als Definitionsmacht zu wirken (und damit als Ideologien-Produzentin zu funktionieren), oder sie führe zu offenen Lernsituationen, in denen die Perspektiven der Veränderung und die Überwindung der gesellschaftlichen, überlieferten Grenzen und damit auch der kulturellen Grenzen zur Sprache gebracht werden können. Erziehungswissenschaft diene entweder den Zielen der „Grenzüberschreitungen“ (emphatischer Lernbegriff) oder werde zur Methode der gesellschaftlichen Grenzsicherung im herrschenden Interesse². Interkulturelle Kommunikation sei da-

her zuerst einmal begriffliche, begriffene Kommunikation. Die Methodik einer auf Begriffsbildung basierenden Didaktik zielt auf den Abbau von Autorität, auf eine freie Entfaltung der subjektiven und kollektiven Fähigkeiten und auf eine solidarische, kooperative Praxis hin. PAULO FREIRE hat dieses didaktische Konzept bei seinen Alphabetisierungskampagnen anzuwenden versucht. Er fand die Vorbilder seiner „Pädagogik der Befreiung“ in den Traditionen der europäischen Reform-Pädagogik.

In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, daß z.B. bei der Diskussion um die „Grundbildung“ viel zu wenig die systembedingten Lernbarrieren und Lerngrenzen (wie z.B. Prügelstrafen, zu große Klassen, selektierende Notengebung, Individualisierung der Bildungswege, erfahrungsfremder Unterricht, fehlende muttersprachliche Unterweisung usw.) mitbedacht werden. Damit werden die Mißerfolge der Bildungsreformen in den „Dritte-Welt-Ländern“ allein auf die ökonomischen Fragen reduziert und damit in ihrem Kern mißverstanden.

Denn Lernen ohne Vertrauen in die eigenen Kräfte und ohne Hoffnung auf die möglichen Veränderungen der subjektiven und kollektiven Lebensumstände erstickt im gemeinschaftlichen, autoritären Drill, endet im individuellen Versagen oder in der kollektiven Resignation.

(1) Die Theorie der sozialen Lerngrenzen

PIAGET hat sich selber als Soziologe verstanden. Der Grund für die Selbsteinschätzung PIAGETs liegt nicht zuletzt in der gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung, die er dem Prozeß des Übergangs vom Imitationslernen über das Identifikationslernen zum begrifflichen Lernen in der Kindheitsentwicklung beigemessen hat. Für unseren Zusammenhang ist dabei wichtig: Die Entfaltung des Begriffs wiederholt sich in der Geschichte jedes Einzelnen als seine eigene Lern- und Entwicklungsgeschichte. Damit sind folgende Behauptungen gesetzt:

Den Großteil unserer menschlichen Äußerungs-Fähigkeiten erlernen wir über die Nachahmung in personellen Beziehungen. Dies führt zu personalen Identitätsbindungen, die (als kulturelle Bindungen verwechselt) dem Subjekt sein ganzes Leben zu eigen sind. Doch erst über den Begriff, das Werturteil und die reflektierten Tätigkeiten erlernen wir die Handhabung und Veränderung des so Erlernten. Während der individuellen Lerngeschichte gehen über das Imitationslernen und das Identifikationslernen die vorbegrifflichen, sozialen und individuellen Ambivalenz-Erfahrungen mit in die Begriffsbildung ein. Damit erlernt das Subjekt seine gesellschaftlich bedingte Begrenzung, aber auch die Aufforderung zur Grenzüberschreitung. Denn im Lernen werden die gesellschaftlichen, entfremdeten Verhältnisse und ihre Möglichkeiten als Ambivalenzen von Lust und Versagen, von Erotik und Frustration, von Geborgenheit und Kälte, von Abhängigkeit und Freiheit in das Individuum transportiert. Lernen umfaßt daher nicht nur das Begreifen der ansozialisierten Grenzen und die vernünftige Grenzüberschreitung, sondern auch den lustvollen „Tanz“ auf den lockenden, verführerischen Grenzen des eigenen (geschichtlich begrenzten) Lebens, hinter denen sich die ungewissen geschichtlichen Möglichkeiten verbergen.

Die fixierten Spannungen zwischen den gesellschaftlichen Erfahrungen, Problemen und Lösungsversuchen, die das Individuum über personale Erfahrungen und über seine Begriffe bei der Suche nach seinen persönlichen Lebensentwürfen übernimmt und seine subjektiv begrenzte Freiheitslust, bezeichne ich als „soziale Lerngrenzen“ (ADLER, A. 1976). In ihnen vergegenständlichen sich die gesellschaftlichen Erfahrungen, ihre Institutionen und Problemlösungen und individualisieren sich so. Diese sozialen Grenzen reproduzieren sich in den Individuen über die Rituale des Alltags und über die sozialen Gewohnheiten, über sprachliche Wiederholungen und über das soziale Verhalten („Habitus“). Ebenso aber vergegenständlichen sich die gesellschaftlich überlieferten Lüste, Verlockungen, Träume und Utopien in ihnen. Die Überwindung der sozialen Lerngrenzen setzt den vernünftigen Zweifel, aber auch das emotionale Ungenügen am Vorhandenen, an den sozialen Gegebenheiten voraus. Die Begriffe dienen dabei der Annäherung, der Auflösung, nicht der Fixierung der Ambivalenzen.

(2) Lernen am Fremden und mit dem Fremden

Wenn Lernen in der Spannung von begriffener Wirklichkeit und wunschbesetzter Grenzüberschreitung steht, gehören die vielfältigen kulturellen Verunsicherungen, die Fremdheit, die Schmerzen der Geburt und des Todes, die Erotik ebenso zum Lernbegriff wie die Fähigkeiten, über die eigenen materiellen Lebensinteressen und Lebensbedingungen nachzudenken und für sie zu kämpfen. Um die heutige Realität zu begreifen, muß noch dazu das gewaltsame Verhältnis von zentraler Rationalität und regionaler Vernünftigkeit, von industrieller Expansionsgewalt und regionaler Abhängigkeit begreifbar werden.

Diese schwer durchsichtige vielschichtige Dimensionalität der Wirklichkeit, die individuelle Vermischung ihrer Botschaften in Abwehr und Lust, mit Ängsten und in Neugierde verkomplizieren den Lernprozeß für den Einzelnen wie für Kollektive. Nur die ständige Kommunikation bietet dabei Orientierungen und Auswege. Die Angst vor der Kommunikation macht das isolierte Individuum lernunfähig. Es sind daher solidarische, kollektive Lernbedingungen notwendig, durch die die scheinbare Eindeutigkeit des herrschenden Diskurses kommunikativ gebrochen wird und die Vielfalt der kulturellen Fragen und Experimente – jenseits der Angst – zur Sprache kommen können. Die Macht des Faktischen, die „Sachzwänge“, zeigen sich dagegen diktatorisch, setzen sich als unumstößliches Naturgesetz oder als politische Gewalt. Sie verhindern über angstbesetzte, ideologische Grenzziehungen die Kommunikation zwischen den verschiedenen Lern- und Lebensbereichen mit ihren verschiedenen kulturellen Orientierungen.

Eine Pädagogik, die sich auf subjektive und kollektive Lernprozesse beziehen will, ist widerspenstig gegen Grenzziehungen und aufmüpfig gegen etablierte Definitions-Gewalt. Sie zeichnet sich durch Neugierde und Vermischungsbereitschaft, Autoritätsabbau und Solidarität aus.

4. Resümee

Der Blick in die Fremde in uns und außerhalb löst Angst aus, der unsere Wissenschaft – analog zur europäischen Vernunft – mit Abwertungen, mit definitiven Erklärungsmodellen oder technischen Rezepten begegnet. Dabei wird das Fremde, das Unbekannte in uns und in der Ferne gleichermaßen über die Definitionen abgegrenzt und seine sinnentleerten Orte „vernünftig“ beschrieben und behandelt. Dies ermöglicht systemkonforme Erziehung und Erziehungswissenschaften. Sie verhindert aber den Blick auf die subjektiven und kollektiven Lernmöglichkeiten, Lernbedingungen und Lerngrenzen. Statt auf eine „realitätstüchtige“ Wissenschaft setze ich daher auf die Entfaltung wissenschaftlich geförderten Lernens: Auf ein Studium des Möglichen und des Verhinderten. Eine solche Wissenschaft ist selbstverständlich auch „empirisch“ und auf jeden Fall begrifflich. Ob sie aber eine exakte Wissenschaft sein kann, bezweifle ich. Sie wird die Forderung nach Kommunikationsfähigkeit und nach Kommunikationsbereitschaft nicht nur an ihre Untersuchungsobjekte stellen – sondern in methodischer und theoretischer Absicht – vor allem an sich selbst.

Anmerkungen

- 1 Wie falsch solche „Blockbegriffe“ werden können, zeigen aktuell die lange durch den Begriff „Sozialistische Länder“ verdeckten Differenzierungen im „Ostblock“. Die Entdifferenzierung der „Dritten Welt“ und vor allem Afrikas durch „Mitleid“ und „Unterentwicklung“ verdeckt in ideologischer Absicht die vorhandene Vielfalt.
- 2 Bei dem Grenzbegriff beziehe ich mich auf SARTRE: Erst das Begreifen meiner geschichtlichen Bedingungen ermöglicht mir den Schritt zur Subjektivität: zur Grenzüberschreitung, die als Möglichkeit undefiniert und damit Freiheit ist.

Literatur

- DEMELE, I.: Abstraktes Denken und Entwicklung. Der unvermeidliche Bruch mit der Tradition. Frankfurt/M. 1988.
- ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt/M. 1974.
- BORRELLI, M.: Interkulturelle Pädagogik als Bildungstheorie. Und: Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: BORRELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. In: TUMAT, A.J. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Bd. 4, Baltmannsweiler 1986, S. 1–36.
- SARTRE, J.P.: Marxismus und Existenzialismus. Versuch einer Methodik. Reinbek 1964.
- SARTRE, J.P.: Der Idiot der Familie. GUSTAVE FLAUBERT 1821 bis 1857. 5 Bde. Reinbek 1977–79.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gottfried Mergner, Westernstr. 7, 2900 Oldenburg

Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungswissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen

Einleitende Bemerkungen

Diese Ausführungen erfolgen aus der Perspektive der vergleichenden Sozialwissenschaften, innerhalb der sich die vergleichende Erziehungswissenschaft mit einem analytisch und institutionell abgegrenzten Aspekt der Realität, nämlich *Erziehung*, befaßt, über deren Bedeutungsbestimmung man sich innerhalb eines interkulturellen und herrschaftsfreien Kommunikationsprozesses zu verständigen hat. Hierbei stellt man fest, daß bei Typisierungen und Idealtypenbildung wenig Aufmerksamkeit der Frage gewidmet wird: „Welches ist die Bedeutung der *Theorie* und der theoretischen Begriffsbildung für die Erkenntnis der Kulturwirklichkeit“, die sich in ihrer grundsätzlichen Vielfalt präsentiert? (WEBER 1968, S. 24).

Zudem kann die Erfassung der interkulturell vielfältigen Situationen im gegenwärtigen Formationsstand des Weltsystems nicht von einem die internationalen Machtstrukturen und Entwicklungsideologien verharmlosenden Standpunkt einer Gleichzeitigkeit von Kulturen und Gesellschaften erfolgen, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien befinden. Die geäußerte Kritik geht deshalb über die des Ethno- bzw. Soziozentrismus in den Sozialwissenschaften hinaus. Sie berücksichtigt die Erscheinungsformen der im Zuge des kolonial-imperialistischen Prozesses entstandenen strukturalpaternalistischen Einstellung in der Wissenschaft, ferner des (auf Grundlage der jüdisch-christlich-islamischen Zivilisationsauffassung) durchgängigen Patriarchalismus und schließlich der mit der Großindustrialisierung beanspruchten ökonomistisch-technokratischen Kompetenz zur uneingeschränkten Machbarkeit.

Der Beitrag faßt die nachstehend aufgeführten fünf Aspekte ins Auge; behandelt aber in dieser Kurzdarstellung lediglich die beiden ersten Punkte:

1. Defizite und theoretisch-methodische Unterentwicklung in der etablierten vergleichenden Erziehungswissenschaft;
2. Das Dilemma universalistischer Kategorien zwischen idealtypischer Inklusivität und soziozentrischer Spezifität;
3. Unzulänglichkeiten des idealtypischen Ansatzes bei der Selektion von Analyseeinheiten, Parametern und Messungen;
4. Idealtypische Voreingenommenheiten und Reduktionen in der Interpretation, Relationierung und Erklärung;
5. Das normale Modell der „modernen“ Gesellschaft und Grenzen der vergleichenden Theoriebildung.

1. Defizite und theoretisch-methodische Unterentwicklung in der etablierten vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die vergleichende Erziehungswissenschaft weist, trotz verstärkter Forschungsanstrengungen und reger Auseinandersetzungen dank neuer kritischer Ansätze (vgl. PHILIP u.a. 1986), gravierende theoretische und methodologische Schwächen auf (vgl. STÜBIG u.a. 1984). Am deutlichsten offenbart sich dieser defizitäre Zustand im Zusammenhang mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorienbildungen und Untersuchungen über die sog. „unterentwickelten bzw. in Entwicklung befindlichen Gesellschaften“.

Bedenklich, keineswegs jedoch verwunderlich ist – angesichts der von T. KUHN geschilderten Zählebigkeit herrschender Paradigmen – daß die etablierte wissenschaftliche Gemeinschaft in vergleichender Erziehungswissenschaft eine große „Abneigung“ zeigt, sich ernsthaft mit Ansätzen auseinanderzusetzen, die aufgrund ihrer Forschungserfahrung vor allem – aber nicht nur – in Ländern der sog. Dritten Welt viele der dominierenden wissenschaftlichen Trends in Frage stellen wie etwa den struktur-funktionalistischen bzw. systemtheoretischen Ansatz, den Positivismus und logischen Empirismus (Input-Outputmodelle, Verifizierung und Falsifizierung vermeintlich universal gültiger Theoreme) sowie den institutionellen bzw. pragmatischen Ansatz.

Demgegenüber treten die neuen paradigmatischen Ansätze aufgrund der Überzeugung, daß keine universal valide Theoriebildung ohne konstitutive Aufnahme von Denk- und Handlungsansätzen aus der Dritten Welt und ohne formative Überprüfung von analytischen Kategorien anhand spezifischer Situationen dort möglich ist, dafür ein, daß Variablen und Komponenten wie die asymmetrische Struktur des Weltsystems mit seinen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Herrschaftsinteressen, die gegenwärtig empirisch erfaßbaren und sozialgeschichtlich bestimmten Einstellungs- und Verhaltenstrends sowie die dementsprechend bedingten dynamischen Wandlungsprozesse, Wissensproduktions- und Kompetenzerwerbsysteme herangezogen werden. Und sie legen Wert auf die Anwendung anderer theoretischer Ansätze wie die dialektisch historische Strukturanalyse (nicht gleich in die Schublade Diamat abzulegen!) von Systemen des Wirtschaftens, des Wissens und der Herrschaft, wie die Konflikt- und Legitimationstheorien sowie die partizipatorischen Handlungstheorien.

In dieser nicht nur wissenschaftstheoretischen, sondern auch international- und sozialpolitischen Auseinandersetzung soll explizit gefragt werden: Sind diese zur Divergenz und Dialogverweigerung führenden Tendenzen lediglich Ausdruck eines wildwüchsigen wissenschaftlichen Eklektizismus bzw. eines versäulten Wissenschaftspluralismus von Ansichten und Ansätzen innerhalb mannigfaltiger Grundparadigmen bzw. einer angeblichen disziplinären Matrix der vergleichenden Sozialwissenschaft? Sind sie nicht eher Ausdruck der Tatsache, daß wir es mit klar artikulierten „inkommensurablen Standpunkten“ (KUHN 1969, S. 309) zu tun haben, und daß hier ein konfliktreicher und nach hegemonialer Veränderung drängender Kampf im Geflecht der Beziehungen zwischen Wissenschaftsauslegungen inner-

halb unterschiedlicher Kulturkonfigurationen, Gesellschaftsvorstellungen und Gruppenkonstellationen im Gange ist (vgl. DIAS 1984)?

2. *Das Dilemma universalistischer Kategorien zwischen idealtypischer Inklusivität und soziozentrischer Spezifität*

Die Gültigkeit eines Vergleichs hängt von der adäquaten Erfassung, Klassifizierung und Darstellung einer Multiplizität von Situationen und Bedingungen gemäß bestimmter Kategorien, Organisationskriterien und Variationskategorien ab (vgl. SMELSER 1976). ALEXIS DE TOCQUEVILLE hatte 1835/1856 ausgehend von einer strukturell äußerlich vorgegebenen übergreifenden Einheit, die Nation, USA und Frankreich gemäß zwei Idealtypen, nämlich Demokratie und Aristokratie impressionistisch miteinander verglichen. Auch KARL MARX hat mit seinen Typen der Produktionsweise – etwa feudalistische, asiatische, kapitalistische – vergleichende Zuweisung historischer Entwicklungsstufen unterschiedlicher Gesellschaften aufgrund seines derzeitigen Kenntnisstandes vorgenommen. Aber es waren vor allem EMILE DURKHEIM mit seinem soziologischen Positivismus und MAX WEBER mit seiner interpretativen Soziologie, die den vergleichenden Ansatz systematisch angewandt und ausgebaut haben. Ihre Ansätze, haben einen immer noch andauernden Einfluß auf die vergleichende sozialwissenschaftliche Analyse in der westlichen bürgerlich-liberalen wissenschaftlichen Tradition, und sie haben nachhaltig die Sozialwissenschaften in Ländern der Dritten Welt beeinflusst.

Wir beziehen uns hier auf das analytische Vergleichsverfahren gemäß Idealtypen, weil es als „Gedankenbild“ und als „Idee des Historischen“ eine große heuristische Bedeutung hat und in der vergleichenden Arbeitsweise nützlich, sehr verbreitet, ja fast unentbehrlich ist. Bedauerlicherweise werden beim idealtypischen Kulturvergleich die methodologischen Vorsichtswarnungen von MAX WEBER übersehen oder gar nicht zur Kenntnis genommen; man orientiert sich eher nach der WEBERSchen keineswegs vorbildlichen Anwendung der idealtypischen Begriffsbildung in Untersuchungen etwa über die nicht-christlichen Religionen oder den Geist des Kapitalismus. Wichtiger wäre es zu beachten: „In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist eine *Utopie*, und für die *historische* Arbeit erwächst die Aufgabe, in jedem *einzelnen Falle* festzustellen, wie nahe oder wie fern die Wirklichkeit jenem Idealbilde steht... Nichts aber ist allerdings gefährlicher als die, naturalistischen Vorurteilen entstammende, *Vermischung* von Theorie und Geschichte (vgl. WEBER 1968, S. 41ff.). „Auch *Entwicklungen* lassen sich nämlich als Idealtypen konstruieren, und diese Konstruktionen können ganz erheblichen heuristischen Wert haben. Aber es entsteht dabei in ganz besonders hohem Maße die Gefahr, daß Idealtypus und Wirklichkeit ineinander geschoben werden... In gesteigertem Maße liegt dieser Fall dann vor, wenn die Idealkonstruktion einer Entwicklung mit der begrifflichen Klassifikation von Idealtypen bestimmter Kulturgebilde ... zu einer *genetischen* Klassifikation ineinander gearbeitet wird“ (WEBER 1968, S. 55). Kann man dieses caveat an die Untersuchung von WEBER etwa über die nicht-christlichen Religionen anwenden; so mit

Fug und Recht auf unzählige vergleichende Untersuchungen zu Erziehung und Gesellschaft in den sog. „Entwicklungsländern“.

Die idealtypisch vermeintlich „scharfen Begriffe“ werden nicht „richtig angewendet“, sondern „als Schemata zur Vergewaltigung des historisch Gegebenen“ (WEBER) benutzt. Hierbei spielt im Gefolge der kolonialen Expansion und der Ausbreitung des kapitalistischen Weltsystems die Tatsache eine Rolle, daß einer europäischen sozialen Klasse die Möglichkeit eröffnet wurde, „ihre eigenen politischen und ökonomischen Ziele zum Maßstab des geschichtlichen Fortschritts zu deklarieren und die Welt nach ihren Vorstellungen grundlegend zu verwandeln (DIAS/JOUHY 1981, S. 11). In diesem Kontext wird der Idealtypus zum Machtinstrumentarium, zur Definition von Bedeutung und Relevanz fremder sozialer Situationen und zur Konstitution wertvoller und wertloser sowie vorbildlicher und ausgrenzender Typen. Unter diesen Umständen wird die idealtypisch vergleichende Analyse außereuropäischer Gesellschaften und Kulturen zum Strukturverhältnis zwischen Macht ausübenden und Bemächtigten im Sinne von FOUCAULT. Die Machtkultur ist alles andere als ein Rahmen, wie die Systemtheoretiker fälschlicherweise meinen. Da sie aber unaufhebbar ist, provoziert und produziert sie Widerstand, der vom Recht auf Souveränität seitens der „ab- bzw. anhängigen“ Gesellschaften oder seitens des „marginalisierten“ oder „unter-drückten“ Volkes gespeist wird (vgl. FOUCAULT 1981; 1978). Wissenschaft ist daher „nicht der Diskurs des effizienten Wissens... ihr Wert beruht auf ihrer Macht, Perspektiven neu zu verteilen, und nicht auf ihrer Macht, Objekte zu beherrschen (vgl. LYOTARD 1977, S. 21). In diesem Sinne werden Kritik, Auflehnung sowie Eigenständigkeitsbestreben gegenüber den im Kontext europäischer Sozial- und Geistesgeschichte entstandenen und weiterhin vorherrschenden Paradigmen in oder aus der sog. „Dritten Welt“ laut. Diese von Geschichtssubjekten getragene dialogische Sozial- und Geistesbewegung gilt es als Ausdruck des Rechtes und Anspruchs auf ein „wahres Wort“ über unsere gemeinsame Welt wissenschaftlich ernstzunehmen und zu verarbeiten.

Die genannte Problematik universalistischer Kategorien wird hier anhand einiger Grundbegriffe knapp exemplifiziert: Etwa Erziehung, Bildung und Ausbildung als Begriff, Prozeß und Institution in der idealtypischen Anwendung gemäß normativen Erziehungsidealen, utopischen Wertvorstellungen, Sozialinteraktionsformen sowie Formalisierungs- und Institutionalisierungstypus. Erziehung war kulturhistorisch stets und überall ein intentionaler Prozeß der Vermittlung von Wissen und Können, von Einstellungen, Verhaltensnormen und Weltverständnis; sie wurde aber erst von den herrschenden Schichten, Kasten und Klassen in ihren Zielen, Inhalten, Prozeßabläufen und Methoden begrifflich reflektiert, selektiv eingesetzt und strukturell gefaßt. In vielen Kulturen der Länder der Dritten Welt blieb Erziehung begrifflich, prozessual und institutionell Bestandteil der gesamten Lebenswirklichkeit und somit auch unhinterfragt, bis sie durch den Eindruck der missionarischen, kolonialen, imperialistischen und wirtschaftsfunktionalistischen Organisations- und Interaktionsformen in ihrer kulturellen, gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Einbindung und Wirksamkeit in Frage gestellt und gar als ungeeignet und irrelevant angesehen wurde. Die erzwungene Einordnung dieser Gesellschaft im Weltsystem führte zur Entstehung von Gewaltstrukturen und zu einem „Kampf von Erziehung (so wie sie von den Industriegesellschaften verwirklicht wurde) gegen

Erziehung..., die sich auf ein anderes Bild des Menschen, seiner Stellung im Kosmos, seiner kollektiven Selbstverwirklichung u.ä. bezieht (DIAS 1983, S. 12). Hierdurch entsteht der „Grundwiderspruch zwischen dem vorherrschenden – formalen und non-formalen – Erziehungssystem und der dem Erziehungsgeschehen zugrundeliegenden Erziehungsrealität“, welcher aufgrund einer idealtypischen Verblendung ignoriert bzw. verharmlost wird (vgl. DIAS 1984).

Auch bezüglich des Erziehungssystems oder Erziehungswesens wird so verfahren, als ob es einen einzigen *Idealtypus der Formalisierung* von Erziehung gäbe, sei es als ein „relativ autonomes System“, sei es als eine religionsgemeinschaftliche, unternehmerische oder staatliche Funktionaleinheit, sei es als Bestandteil des Staatsapparates. Dies gilt auch zur Konzeption der Schule, indem die Strukturbedingungen ihrer sozial- und kulturgeschichtlichen Entstehung, Einbettung und Auswirkung vernachlässigt werden.

Wird nicht somit ein „Idealtypus bestimmter gesellschaftlicher Zustände“, die dem Forscher als erstrebenswerte Ideale erscheinen, zur universalen Maxime für die Ordnung und Regelung sozialer Beziehungen in allen Gesellschaften gemacht? Wird genügend darauf geachtet, daß die *Bedingungen* der Möglichkeit von Erziehung als soziale Institution an den erreichten Stand der Partizipation, Organisation und Verwertung des Arbeitsprozesses gebunden bleiben und daß sie als kulturelle Leistung im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen jeweils neu zu bestimmen sind?

Literatur

- ALTBACH, P.G./KELLY, G.P.: New Approaches to Comparative Education. Chicago 1986, S. 309–327.
- DIAS, P.V.: „Education and Development“. In: Comparative Education in the Context of Dependence and Affiliation Structures. In: Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“. Frankfurt/M. 1984, S. 138–164.
- DIAS, P.V.: „Krise des Erziehungswesens und die Wiederentdeckung der ‚Erziehung‘ als ‚alternative‘ Erziehung“. In: Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“. Frankfurt/M. 1983, S. 12.
- DIAS, P.V./JOHY, E.: „Pädagogik: Dritte Welt“ als Forschungsbereich und Studiengang. Frankfurt/M. 1981, S. 11.
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt/M. 1981.
- FOUCAULT, M.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978.
- KUHN, T.S.: „Postscript – 1969 zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1: Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt/M. 1972, S. 287–319.
- SMELSER, N.: Comparative Methods in the Social Sciences. Prentice-Hall International 1976.
- STÜBIG, H./BLUMENTHAL, V.v./MESSMER, H.: Ergebnisse und Perspektiven vergleichender Bildungsforschung. München 1984.
- WEBER, M.: „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik (1904), H. 19.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Patrick V. Dias, Terracina-Weg 20, 6380 Bad Homburg

Symposion 7.

Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten

PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ

Einleitung

In Zusammenarbeit zweier Kommissionen der DGfE, der AG für empirisch-pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission Sonderpädagogik, entstand das o.g. Symposion. Mitglieder beider Kommissionen beteiligten sich mit zwanzigminütigen Referaten. Dabei wurden sowohl die Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas als auch seine gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte deutlich. Neue diagnostische Verfahren wurden vorgestellt, sozialisationstheoretische und informationstheoretische Modelle von Lernstörungen einer empirischen Bewährungskontrolle unterzogen, Projekte zur Prävention von und zur Intervention bei Leistungsmängeln wurden vorgetragen. Während ein Teil der Projekte das Thema aus der Perspektive des individuellen Schülers angeht, stehen in anderen die institutionellen Rahmenbedingungen im Vordergrund: Wie werden Schulen mit dem Problem der Integration und Förderung von ausländischen Schülern und Aussiedlerkindern fertig? Welche institutionellen schulischen Gegebenheiten schaffen Handlungsprobleme für Lehrer? Welche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Schullaufbahnsteuerung von Gesamtschülern? Dies sind Fragen, die in einer Anzahl von Forschungsvorhaben bearbeitet werden. Auch eins der wenigen großen Projekte zur empirischen Evaluation der Integration von Lernbehinderten in die Grundschule konnte präsentiert werden. „Bilanz für die Zukunft“ wurde in diesem Symposium also in doppeltem Sinne gezogen: Es zeigte Desiderate für die weitere Forschung zum Thema Schulschwierigkeiten auf, und es eröffnete den Blick auf notwendige Änderungen schulischer Rahmenbedingungen, die eine Quelle von Schulschwierigkeiten sind. Die lebhafteste Diskussion zeigte zugleich, wie anregend die Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaftlern aus unterschiedlichen Bereichen unserer Disziplin sein kann.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

PD Dr. Monika A. Vernooij, Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften I, Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1

Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung

1. Einführung

Betrachtet man Definitionen von Verhaltensstörungen oder Beschreibungen von Kindern mit abweichendem Verhalten, so ist ein Kriterium allen gemeinsam, nämlich DIE MEHR ODER WENIGER STARKE ABWEICHUNG IM SOZIALVERHALTEN. In der Annahme, daß sich u.a. die sozialen Einstellungen eines Kindes und damit auch seine soziale Wahrnehmung in den ersten fünf Lebensjahren ausbilden und daß die Entwicklung gezielter Maßnahmen zur Förderung bzw. Verbesserung oder Korrektur des sozialen Verhaltens ein gesichertes Wissen über unterschiedliche Muster sozialer Einstellung und sozialer Wahrnehmung voraussetzt, führte ich in den Jahren 1988/1989 Untersuchungen zur sozialen Einstellung von 9–11jährigen Schülern und Schülerinnen durch. Um mögliche vorhandene „Abweichungen“ in der sozialen Einstellung bei Schülern der Schule für Erziehungshilfe (Verhaltensgestörte) diskriminativ-empirisch erfassen zu können, führte ich diese Untersuchung als Vergleichsuntersuchung bei Schülern der Grundschule (N = 98), der Schule für Erziehungshilfe (N = 87) und der Schule für Lernbehinderte (N = 79) durch. Ziel war: die Schaffung einer Grundlage für die differenzierte Beschreibung von Abweichungen im Sozialverhalten von Kindern, und damit gleichzeitig die Schaffung einer empirischen Grundlage für Interventionskonzepte bei sozial abweichendem Verhalten. Meine Ausgangshypothesen waren:

- (A) Es bestehen deutliche Unterschiede zwischen den sozialen Einstellungen von Grundschulern und von Schülern der Schule f.E./V.
- (B) Ebenso bestehen deutliche Unterschiede zwischen den sozialen Einstellungen von Grundschulern und Schülern der Schule für Lernbehinderte.
- (C) Hinsichtlich der sozialen Einstellungen bestehen keine Unterschiede zwischen Schülern mit Verhaltensstörungen und Schülern mit Lernbehinderungen. (Gerade die Beschreibung der letzten Gruppe hinsichtlich ihres beobachtbaren Sozialverhaltens legt diese Vermutung nahe.)

2. Zum Begriff „Soziale Einstellung“

Neben dem deutschen Begriff „Soziale Einstellung“, der seit Ende des 19. Jh. in der psychologischen Fachsprache Verwendung findet (vgl. STROEBE 1980, S. 139), wird der englische Begriff „attitude“, im Sinne von Ausdruck, Gesinnung, Haltung, häufig synonym gebraucht. Beide bezeichnen „innere Zustände“, die man alltagspsychologisch auch als Verhaltensdispositionen oder Handlungstendenzen sozialen

Objekten, Situationen und Prozessen gegenüber bezeichnen kann (vgl. SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975, S. 12ff.). Für den weiteren Zusammenhang erscheint es mir nicht notwendig, die Diskussion in den 70er Jahren zum Begriff „Einstellung“ hier zu referieren (vgl. LINDGREN 1973; SCHMIDT/BRUNNER/SCHMIDT-MUMMENDEY 1975; BERKOWITZ 1976; SECORD/BACKMAN 1976, STROEBE 1978 u.a.).

Obwohl für eindeutige kausale Zusammenhänge zwischen Einstellung und Verhalten empirisch gesicherte Belege fehlen, ist es legitim, beide Variablen zumindest aufeinander zu beziehen. Das Handeln eines Individuums, sein (äußeres) Verhalten, ist – im Gegensatz zur Verhaltensdisposition bzw. Handlungstendenz – direkt beobachtbar. Zur indirekten Erfassung von Verhaltensdispositionen, also von Einstellungen, muß ich mich bestimmter psychologischer Verfahren bedienen. In der Regel werden (objektiv) quantifizierende Verfahren angewendet, die verbale Reaktionen von Individuen auf ebenfalls verbale Vorgaben aufzeichnen (protokollieren). Dabei muß beachtet werden, daß es sich bei solchen Untersuchungen immer um Momentaufnahmen handelt, selbst wenn die Methoden auf überdauernde, habituelle Einstellungen ausgerichtet sind.

3. Der S-E-T als Untersuchungsinstrument

Für die Untersuchung wurde die überarbeitete 2. Fassung des Sozialeinstellungstestes (VON JOERGER 1973) verwendet (1. u. 2. Fassung: 1963/1968). In diesem Test werden mittels quantitativer und qualitativer Auswertungskategorien zwei Teilbereiche der sozialen Einstellung untersucht. Die Soziabilität mit den Komponenten Soziale Erwünschtheit (SE) und Soziale Reife (SR) bilden die quantitativen Kategorien. Die Modi der Anpassung und Selbstbehauptung bilden die qualitativen Kategorien.

Da ich auf die qualitativen Ergebnisse in diesem Beitrag nicht näher eingehen will, verzichte ich darauf, die acht Kategorien näher zu beschreiben. Mit der quantitativen Kategorie SE will Joerger die Bereitschaft bzw. die Tendenz des Individuums erfassen, sein Verhalten danach auszurichten, ob es sozial erwünscht ist oder nicht. Ein hoher SE-Wert bedeutet eine hohe Bereitschaft bzw. eine starke Tendenz. Diese Tendenz muß auf verschiedenen Altersstufen unterschiedlich bewertet werden, z.B. ist sie bis zur Pubertät eine eher abnehmende Größe. Sie korreliert umgekehrt proportional mit der zweiten Komponente SR, die mit zunehmendem Alter und wachsender sozialer Erfahrung einen höheren Ausprägungsgrad erreicht, z.B. aufgrund der zunehmenden Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Bildung von eigenständigen Meinungen und Wertungen und zur Reduzierung bzw. Befreiung von Abhängigkeit von anderen.

Der Auswertung zugrundegelegt werden jeweils Alters-Soll-Werte. Hinsichtlich anderer beteiligter Persönlichkeitsfaktoren äußert sich JOERGER lediglich zum Faktor Intelligenz, die – aus seiner Sicht – nicht wesentlich beteiligt zu sein scheint (vgl. JOERGER 1973, S. 20). Der S-E-T ist als Gruppentest konzipiert. Er besteht für den

Probanden aus einem Testheft und einem Antwortbogen. Das Testheft zeigt 17 Schwarz-weiß Fotografien, die Kinder in alltäglichen Situationen zeigen. Die Auswahl der Bilder erfolgte unter dem Aspekt, einen möglichst repräsentativen Querschnitt der sozialen Begebenheiten des Alltagslebens von Kindern im Schulalter zu erstellen (vgl. JOERGER 1973, S. 7). Der Schwerpunkt liegt dabei auf Situationen der Interaktion von Kindern mit Altersgenossen.

Unter jedem Bild steht eine zur Situation passende Aussage einer (Bild-)Person. Im Sinne eines Zuordnungsverfahrens wählt der Proband aus vier möglichen Erwidern diejenigen aus, die er in ähnlichen Situationen selbst geben würde. Auf dem Antwortbogen wird dann der entsprechende Buchstabe angekreuzt. Das erste Bild dient als Beispiel-Aufgabe, so daß die Kinder 16 Aufgaben zu bearbeiten haben.

4. Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchungen wurden im Mai/Juni 1988 sowie im März 1989 durchgeführt. Die Nachtestung 1989 wurde notwendig, weil bei der geringen Zahl von Schulen für Verhaltensgestörte die Schülervergleichszahl 1988 zu gering war. Die Einschränkung des Alters auf 9–11 Jahre, d.h. Viertkläßler, trug zu den Schwierigkeiten bei, eine angemessen hohe Zahl von V-Schülern zu erreichen (der Test ist geeignet für Kinder vom 8. bis 15. Lebensjahr).

In der Grundschule bildeten wir Kleingruppen von 8 Schülern, in der Schule für Verhaltensgestörte Kleingruppen von 4 Schülern, in der Schule für Lernbehinderte, je nach Lesefertigkeit, Kleingruppen von 4 oder 2 Schülern, wobei in den meisten LB-Gruppen die Aussage und die Erwidern zweimal vorgelesen wurden. Der Test machte fast allen Schülern Spaß.

5. Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Mit Rücksicht auf die begrenzte Seitenzahl stelle ich die Untersuchungsergebnisse der quantitativen Kategorien SE und SR lediglich mittels zweier Tabellen zum interschulischen Vergleich dar. Für jeden Schultyp werden sowohl die absoluten als auch die prozentualen Werte angegeben. Die Standardwerte 7–13 entsprechen dem Durchschnittswert der Altersgruppe.

5.1 Die quantitative Kategorie Soziale Erwünschtheit (SE)

SW	Grundschule		Schule f. V.		Schule f. LB	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
3	1	1,0	–	–	–	–
4	–	–	1	1,2	2	2,6
5	1	1,0	13	14,9	6	7,9
6	8	8,2	14	16,1	12	15,8
7	9	9,1	20	23,0	16	21,1
8	7	7,0	10	11,5	10	13,1
9	16	16,3	11	12,6	9	11,8
10	17	17,3	5	5,7	5	6,6
11	11	11,2	6	6,9	10	13,1
12	12	12,2	5	5,7	5	6,6
13	6	6,1	–	–	1	1,3
14	4	4,1	2	2,3	–	–
15	5	5,1	–	–	–	–
16	1	1,0	–	–	–	–
	98	100,0	87	100,0	76	100,0

Tab. 1: Vergleich der Ergebnisse zur Sozialen Erwünschtheit bei Grundschulern, Schülern der Schule für Verhaltensgestörte und Schülern der Schule für Lernbehinderte.

Es wird deutlich, daß die Bereitschaft, sich im Sinne Sozialer Erwünschtheit zu verhalten, bei Grundschulern höher ist als bei Schülern der beiden Sonderschulen.

5.2 Die quantitative Kategorie Soziale Reife (SR)

SW	Grundschule		Schule f. V.		Schule f. LB	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
2	2	1,0	–	–	–	–
3	1	1,0	–	–	1	1,3
4	1	1,0	3	3,5	3	3,9
5	2	2,0	3	3,5	7	9,2
6	10	10,2	4	4,6	6	7,9
7	13	13,3	8	9,2	6	7,9
8	10	10,2	13	14,9	13	17,1
9	7	7,9	22	25,2	17	22,4
10	14	14,3	8	9,2	6	7,9
11	11	11,2	11	12,6	7	9,2
12	13	13,2	9	10,3	8	10,5
13	9	9,2	5	5,7	1	1,3
14	1	1,0	1	1,2	1	1,3
15	4	4,1	–	–	–	–
16	1	1,0	–	–	–	–
	98	100,0	87	100,0	76	100,0

Tab. 2: Vergleich der Ergebnisse zur Sozialen Reife bei Grundschulern, Schülern der Schule für Verhaltensgestörte und Schülern der Schule für Lernbehinderte •

Hinsichtlich der Sozialen Reife zeigt sich, daß sich die Werte innerhalb des Altersdurchschnitts bei Grundschulern gleichmäßiger streuen als bei Schülern der beiden Sonderschulformen. Eine endgültige Verwerfung oder Bestätigung meiner Ausgangshypothese kann allerdings nur bei Einbeziehung der qualitativen Kategorien erfolgen. Ebenso sind zur weiteren Absicherung varianzanalytische Untersuchungen notwendig.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Monika A. Vernooij, Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften I,
Bismarckstr. 2, 3000 Hannover 1

Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern

Schulschwierigkeiten können vielfältige Ursachen und Ursachenkomplexe haben. Wie u.a. das Symposium über Schulversagen auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1988 in Saarbrücken zeigte, können Lernvoraussetzungen und Merkmale der Schülerpersönlichkeit, aber auch didaktische Treatments eine Rolle spielen. Versteht man mit HURRELMANN (1986) Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung in Auseinandersetzung mit der Umwelt, so interessiert uns bei unseren Untersuchungen mit Grund- und Sonderschülern speziell die Frage: Welchen Einfluß nimmt Schülerbeurteilung in der Primarstufe auf die Identität der Schüler? Wie setzen sich Kinder in der 2. und 3. Klasse mit den erstmals erfahrenen Ziffernnoten auseinander? Führt der über vier Jahre Grundschule langsam, aber stetig angeheizte Leistungs- und Vergleichsdruck – den Kinder u.a. vermittelt über das Lehrerurteil – zu Anpassungen in Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung? Zählen solche Identitätsveränderungen der Kinder zu den ersten Sozialisationseffekten von Schule (HAUSSER/KREUZER 1990, i. Vorb.)? Der Gedanke liegt nahe, daß hierin *ein* Weg in Richtung auf Schulschwierigkeiten und Schulschwäche liegen kann.

1. Was hat Schule mit Identität zu tun?

Was passiert im Laufe der Grundschule mit der Identität der Schüler und Schülerinnen? Selbstkonzept als kognitive Seite der Identität – unter den Gesichtspunkten von EPSTEIN (1979) gesehen – gilt als ein System von Postulaten von immer höherem Allgemeinheitsgrad und der Tendenz zur Aufrechterhaltung positiver und hoher Selbsteinschätzung. Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstkonzept in generalisierter Form geraten in der Schule als einem Ort der Vorstrukturierung von Erfolgs- und Mißerfolgserfahrung unter einen besonderen Druck und den Zwang zu spezifischer Bewältigung.

Die Untersuchung von HORSTKEMPER (1987) stellt zum Selbstwertgefühl als der emotionalen Seite von Identität fest, daß das Selbstvertrauen – gemessen am Entwicklungsverlauf von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe – zu Beginn der 5. Klasse am deutlichsten von der Leistungsposition des Schülers abhängt und durchschnittlich gesehen am niedrigsten liegt. Da diese Veränderungsverläufe entwicklungspsychologisch nicht als regelmäßige Veränderungen im Altersverlauf erklärbar erscheinen – wie es zum Beispiel Untersuchungen von ALLERUP u.a. (1983) im dänischen Schulsystem mit den gleichen Altersgruppen zeigen –, ist diese Entwicklung westdeutscher Kinder nur schulökologisch zu interpretieren als regelhafte Antworten auf regelhafte Schulerfahrungen – eben auch und besonders Schulerfahrungen mit Beurteilungsverfahren, die in der Bundesrepublik in Form von No-

ten Schullaufbahnentscheidungen und äußere Differenzierungen vorbereiten und legitimieren (vgl. HAUSSER/KREUZER 1990, i. Vorb.).

2. Eine Pilotstudie über die ersten Erfahrungen von Kindern mit Ziffernnoten

Fragt man nach der Bedeutung der ersten Jahre der Schulerfahrung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, so interessiert uns im besonderen die subjektive Auseinandersetzung von Schülern mit dem Lehrerurteil. Da Noten konkurrenzorientiert und autoritätsgebunden vergeben werden, liegen angepaßte Selbsteinschätzungen nahe, quasi als Abbilder schulischer Lern- und Leistungspositionen. Die Stichprobe der Pilotstudie umfaßt 30 Grund- und Sonderschüler, die wir im Follow-up-Design viermal interviewten – vor und nach der Vergabe der ersten Notenzeugnisse am Ende der 2. Klasse sowie vor und nach Vergabe der Halbjahreszeugnisse der 3. Klasse. Diese Pilotstudie ist nicht repräsentativ; sie ist in Hinblick auf normale und potentiell dramatische Schulschwierigkeiten in zwei Extremgruppen geteilt: 16 der 30 Kinder besuchen in einem Schulsprengel mit hohem Akademikeranteil die Grundschule. Die anderen 14 Kinder sind sozial benachteiligte Grund- und Sonderschüler und besuchen nachmittags eine heilpädagogische Tagesstätte aufgrund diagnostizierter Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen.

3. Ziffernzeugnisse und Schüleridentität

Hauptzweck der Pilotstudie waren Methodenentwicklung und Methodenerprobung. Dennoch zeichnen sich auf nichtrepräsentativer Basis einige Ergebnistendenzen ab.

Es erwies sich als möglich, mit Schülern der 2. und 3. Klasse spontan und ad hoc über ihr schulisches Lernen und ihre Anliegen dabei zu sprechen und differenzierte Selbstaussagen zu erhalten. Die bisherige Fokussierung der schulischen Selbstkonzeptforschung auf die Sekundarstufe ist somit auch nicht aus methodischem Pragmatismus zu rechtfertigen.

Die wahrgenommenen Lehrer-, Eltern- und ggf. Erzieherinneneinschätzungen der schulischen Fähigkeiten fallen aus Schülersicht am Ende der 2. Klasse überwiegend positiv aus. In der 3. Klasse bleibt dann die perzipierte Lehrereinschätzung relativ stabil, während sich die perzipierte Elterneinschätzung erstaunlicherweise zumeist verschlechtert.

Was die Bezugsnormen eigener Tüchtigkeit angeht, so sind diese für schulische und außerschulische Belange zumeist verschieden. Die im Notensystem verankerte Konkurrenz- und Autoritätsorientierung taucht im Denken nur weniger Schüler auf und bleibt dort auf den Bereich Schule begrenzt. Schüler verstehen in ihrer ersten Erfahrung Ziffernnoten unter Qualitätsbezug, kaum unter Konkurrenzorientierung.

In ihrer Selbstbeurteilung sehen sich Schüler fast durchgängig besser, als es ihrer Erwartung an das kommende Zeugnis entspricht. Der Glaube an die Urteilskompe-

tenz der Lehrerin erscheint jedoch unerschüttert. Dies gilt, wenngleich eigener Erfolg wie auch Mißerfolg vorwiegend internalen Ursachen zugeschrieben werden. In dieses Bild fügt sich das Vorherrschen einer internalen Kontrollüberzeugung, ein jeder sei selbst verantwortlich für seine Noten.

Die Notenerwartung in Hinblick auf die Zeugnisse bleibt von der 2. zur 3. Klasse recht stabil. Dies muß bei der Gruppe der Akademikerkinder wegen des Anziehens des Notendurchschnitts in der 3. Klasse zu begrenzten Enttäuschungen führen – etwa wegen der massiven Verknappung der Note 1. Bei der Mehrzahl der heilpädagogisch betreuten Kinder steht in der 2. Klasse ein positives schulisches Selbstkonzept im Kontrast zu einer schlechten oder teilweise schlechten Notenerwartung. In der Mitte der 3. Klasse zeichnet sich bei ihnen ab: Einige sind sitzengeblieben, einige haben die Schulart gewechselt. Sie drehen eine Leistungs- und Identitätswarteschleife in der 2. Klasse und erwarten und bekommen erst einmal wieder keine Noten.

Eine „negative Schere“ zwischen erwarteten und erhaltenen Noten ist vor allem bei den heilpädagogisch betreuten Kindern festzustellen. Durch die Konfrontation mit dem Ziffernzeugnis schlägt bei ihnen oft ein positives oder ambivalentes Selbstwertgefühl ins Negative um. Bei den Akademikerkindern – alle vorgerückt in die 3. Klasse, alle in beiden Zeugnissen ohne Erfahrung der Noten 4, 5 und 6 – zeigen sich Stabilisierungen wie auch leichte Verschlechterungen des Selbstwertgefühls.

Die Kinder beider Extremgruppen vermögen im ersten halben Jahr die Erfahrung von Ziffernzeugnissen noch nicht abgerundet zu verarbeiten. Bei unangezweifelter Urteilskompetenz der Lehrerin erleben die sozial bevorzugten Kinder eine leichte Kränkung, die sozial benachteiligten Kinder hingegen eine massive Beeinträchtigung ihres schulischen Selbstwertgefühls. Dem steht ein zumeist unangetastet positives Fähigkeitsselbstkonzept gegenüber. Nach dem ersten Umgang mit Ziffernzeugnissen bei Grund- und Sonderschülern lassen sich somit weniger Anpassungsprozesse als vielmehr innerpsychische Ungereimtheiten und Widersprüche beobachten – Identitätsprozesse, die auf Dauer subjektiver Klärung und Stimmigkeit bedürfen.

Literatur

HAUSSER, K./KREUZER, M.: Notenerfahrung und fähigkeitsbezogene Identität von Grundschulern. i. Vorb. 1990.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Karl Hauber, Pädagogische Hochschule Flensburg, Seminar für Psychologie, Mürwiker Str. 77, 2390 Flensburg

Dr. Max Kreuzer, Fachhochschule für Sozialwesen, Webschulstr. 41–43, 4050 Mönchengladbach 1

Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen

Bericht über ein Forschungsprojekt in „Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe“ in der deutschsprachigen Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein

1. Die Wertbasis des Forschungsprojekts

Unsere Fragestellungen und Hypothesen strukturieren sich auf der Wertbasis der Vision einer integrationsfähigen Schule. In dieser würden alle Kinder, auch bei extrem tiefer Leistungsfähigkeit, bei schwerer Behinderung oder anderen Auffälligkeiten, als akzeptierte und gleichwertige Partner in das Beziehungsnetz der Regelklasse aufgenommen. Diese visionäre Schule wäre getragen von der gegenseitigen Annahme jedes Mitschülers als Partner und vom wechselseitigen Vertrauen in die schöpfungsgewollte Einmaligkeit jedes Mitschülers.

2. Fragestellung und Hypothesen

Zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts war, ob die schwachen Schüler nicht nur organisatorisch in die „Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe“ integriert werden, sondern ob sie von den Mitschülern akzeptiert sind, ob sie sich selbst sozial integriert und glücklich fühlen und ob sie mindestens gleich gute oder bessere Schulleistungsfortschritte machen wie in einer Sonderklasse. Schüler beurteilen sich selbst und die andern in der Regel durch Vergleiche mit den Leistungen und dem Verhalten der Mitschüler in der Klasse. Die zentralen Bewertungskategorien zentrieren sich in Grundschulklassen häufig um die Grundwerte „Leistung“ und „Konformität“. Unter diesen Bedingungen definieren sich häufig auch Sympathie und Ablehnung innerhalb von Schulklassen nach den Schulleistungen und dem schulkonformen Verhalten von Mitschülern. – Da wir von der Vermutung ausgehen, daß die Einrichtung der „Regelklassen mit heilpädagogischer Schülerhilfe“ ein vorwiegend organisatorischer und kein schul- und gesellschaftsreformerischer Akt gewesen sein könnte, legten wir unserem Forschungsprojekt folgende Hypothesen zugrunde:

- In leistungsheterogenen Klassen (Regelklassen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe) haben schulleistungsschwache Schüler einen ungünstigeren soziometrischen Status als nicht-schulleistungsschwache Schüler.
- Die Selbsteinschätzung der Beziehungen zu den Mitschülern (der sozialen Integration in die Schulklasse) deckt sich tendenziell mit der soziometrischen Stellung von schulleistungsschwachen Schülern.

- Schulleistungsschwache Schüler haben in leistungshomogenen Sonderklassen für Lernbehinderte eine höhere Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (leistungsmotivationale Integration in die Schulklasse) als vergleichbare Schüler in leistungsheterogenen Regelklassen.
- Schulleistungsschwache Schüler haben in leistungshomogenen Sonderklassen eine bessere Selbsteinschätzung des subjektiven Befindens in der Schule (emotionale Integration in die Schulklasse) als vergleichbare Schüler in leistungsheterogenen Regelklassen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe.
- Schulleistungsschwache Schüler in leistungsheterogenen Regelklassen erzielen von einem Zeitpunkt t1 bis zu einem Zeitpunkt t2 eine stärkere Verbesserung der Ergebnisse in Schulleistungstests als vergleichbar schulleistungsschwache Schüler in leistungshomogenen Sonderklassen.

3. Forschungsmethodik

Als Meßinstrumente wurden ein soziometrisches Untersuchungsverfahren, der Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6, zwei Mathematik-Tests und vier Sprachtests sowie der Intelligenztest CFT 20 verwendet.

Die operationale Definition des schulleistungsschwachen Schülers hat folgende Form: Er liegt im Leistungsgesamtwert zum ersten Meßzeitpunkt im letzten Sechstel einer ausgewogenen Stichprobe, und er hat einen IQ zwischen 70 und 100. Nach Ausscheiden der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache, mit abweichendem Alter, mit einem IQ unter 70 und aus verschiedenen anderen Gründen blieb für die Auswertung eine Stichprobe von 1.260 Schülern.

Die Überprüfung der Hypothesen wurde mittels vierfacher oder dreifacher Varianzanalyse vorgenommen, wobei Schulmodell, Schulklasse, Schulleistungsschwäche und Zeit die unabhängigen Variablen (UV) bilden.

4. Ergebnisse

(1) Im Durchschnitt gehören schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen signifikant häufiger zu den unbeliebten Schülern als die „guten“ Mitschüler. Die während der Untersuchungsperiode in den deutschschweizerischen Integrationsversuchen praktizierte Heilpädagogische Schülerhilfe vermochte dies nicht zu ändern.

(2) Schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen schätzen sich selbst schlechter sozial integriert ein als die „guten“ Mitschüler in denselben Klassen. Daran vermochte die Heilpädagogische Schülerhilfe nichts zu ändern.

(3) Schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen schätzen die eigenen Fähigkeiten nicht nur negativer ein als die „guten“ Mitschüler ihrer Klasse, sondern auch als vergleichbar schwache Schüler in Sonderklassen. Jene schwachen Schüler ha-

ben die tiefste Selbsteinschätzung, welche in den sichtbaren Genuß von Heilpädagogischer Schülerhilfe gelangen.

(4) Die durchschnittlichen Leistungsfortschritte vergleichbar schulleistungsschwacher Schüler sind in Regelklassen eindeutig besser als in Sonderklassen. Dies gilt sogar dann, wenn die schwachen Schüler in den Regelklassen keine Heilpädagogische Schülerhilfe erhalten.

5. Interpretation und Ausblick

Die Ergebnisse lassen vermuten, daß in den neuen „Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe“ die bisherige schultypische soziale „Hackordnung“ aufrechterhalten geblieben ist. Dies ist deshalb verstehbar, weil wortorientierte Veränderungen in der Schule schwerlich erreichbar sind, wenn die Veränderung nicht auch in der gesellschaftlichen Umwelt stattfindet.

Als integrationsfähig dürften sich im gesellschaftlichen Widerspruch am ehesten Schulen erweisen, welche auf der freiwilligen Teilnahme aller Beteiligten basieren. Als schul- und bildungspolitisches Ziel würde ich formulieren: Eltern von sonder- schulbedrohten Kindern sollen grundsätzlich und überall die Möglichkeit haben, sich für eine integrative oder für eine separierende Schulung ihres Kindes selbst entscheiden zu können; diese Wahlmöglichkeit steht heute vielen betroffenen Eltern nicht offen.

Literatur

HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSER, U./KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern 1990.

HAEBERLIN, U./MOSER, U./BLESS, G./KLAGHOFER, R.: Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6. Bern 1989.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Urs Haeberlin, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH – 1700 Freiburg

Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten

Wie BRONFENBRENNER bereits 1974 ausführt, bleiben pädagogische oder therapeutische Beeinflussungsversuche vor allem dann wirkungslos, wenn sie auf Einzelsymptome zielen und von geringer Breite und geringer methodischer Vielfalt sind. In auffälligem Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse kulturvergleichender Untersuchungen und der Sozialisationsforschung: Deutlich unterschiedliche Entwicklungsverläufe zeigen Kinder, wenn sie in unterschiedlichen Gesellschaften oder Subkulturen heranwachsen. BRONFENBRENNER zieht daraus den Schluß, daß die Entwicklung von Individuen nicht von pädagogisch-therapeutischen Einzelmaßnahmen beeinflußt wird, sondern von Umwelten. Und er folgert weiterhin, daß man Umwelten, Lebensräume als Ganze zum Positiven verändern muß, wenn man die Entwicklung von Kindern zum Besseren wenden will. BRONFENBRENNER (1977) nennt seine Sicht der Dinge eine ökologische Betrachtungsweise.

Die veränderten Lebensbedingungen haben zusammen mit dem Zuzug von Aussiedlern und Asylanten dazu geführt, daß v.a. die Grundschule es mit einer sehr heterogen gewordenen Schülerschaft zu tun hat. Viele LehrerInnen haben damit begonnen, dieser Heterogenität durch Binnendifferenzierung und geöffnete Lernformen zu begegnen bzw. die Verluste an unmittelbarer Erfahrung durch handlungs- und erlebnisbezogene Unterrichtsangebote zu kompensieren. Bei Kindern mit besonders ungünstigen Sozialisationsbedingungen reichen derartige Angebote nicht aus. Wo die Familien ihre Erziehungsaufgaben nicht mehr erfüllen können, ist zu überlegen, ob die Schule ihr Curriculum um „familienergänzende“ Angebote erweitern sollte. Die Schule sollte versuchen, ein Ensemble entwicklungsfördernder Bedingungen zu realisieren, das geeignet ist, in möglichst vielen Fällen die Wirkungen der schädigenden Bedingungen aufzuwiegen. Geeignete Angebote können ein geöffneter Unterricht und eine „sozialpädagogische Schule“ (ERTLE, 1989) sein.

Das Konzept des geöffneten Unterrichts (vgl. BENNER u. RAMSEGER 1981) geht von folgenden Grundannahmen aus:

- Alle Kinder sind verschieden, die Kinder einer Schulklasse müssen daher unterschiedliche Unterrichtsangebote erhalten.
- Sie sollen ihr je eigenes, also mithin von Kind zu Kind verschiedenes Lerntempo realisieren können.
- Sie sollen nach Möglichkeit spielend, handelnd und anschaulich lernen.
- Sie sollen nicht nur aufnehmen müssen, sondern vielmehr sollen ihre kreativen Fähigkeiten ständig herausgefordert werden.
- Die Kinder sollen gern zur Schule kommen, weil nur ein angstfreies Lernen die Aufrechterhaltung der kindlichen Aufnahmebereitschaft und Kreativität garantiert.
- Die Schule soll eine Lernumgebung sein, d.h. schon durch ihre Ausstattung und äußere Gestaltung Erkenntniszuwächse ermöglichen.

- Die Schule soll ein Lebensraum sein, in dem die Kinder sich wohlfühlen und ihren Bedürfnissen nachgehen können.

Indem versucht wird, gleichsam ein „pädagogisches Biotop“ zu schaffen, ein System, in dem alle Bereiche der Persönlichkeit eines Kindes angesprochen werden, ist der geöffnete Unterricht ein entwicklungsökologisches Programm. Kolleginnen und Kollegen, die geöffnet arbeiten, berichten, daß die Atmosphäre in der Klasse wesentlich gelöster ist. Es kommt seltener zu Auseinandersetzungen und zu Disziplinproblemen. Und dies mögen Gründe für die entspanntere Lernsituation sein:

- Die Kinder müssen weniger entfremdete Arbeiten ausführen;
- sie erhalten Angebote, die ihrer Lernausgangslage angepaßt sind;
- sie können Teile des Lernprozesses selbst bestimmen, etwa den Zeitpunkt, zu dem sie eine Arbeit erledigen; – sie können sich mit anderen Kindern unterhalten und sich im Raum bewegen;
- sie können individuelle Hilfe erhalten, weil die Lehrerin ja nicht immer die ganze Klasse dirigieren muß.

In einer entwicklungsökologisch sinnvoll gestalteten Umgebung ist auch eine größere Wirksamkeit von Therapie- oder Förderangeboten zu erwarten: Die Förderung arbeitet nicht gegen die schulischen Lernbedingungen an; sie ergänzt und intensiviert sie.

Auch der geöffnete Unterricht stößt an Grenzen, wenn

- Eltern ihre Kinder nicht in ausreichendem Maße versorgen und betreuen können bzw. wollen und wenn
- schädigende Einflüsse, welche die Kinder außerhalb der Schule erfahren, die hoffentlich positiven Wirkungen des Schulvormittags überwiegen.

Für Schulen in sozialen Brennpunkten besteht eine gesteigerte Notwendigkeit, Entwicklungsumwelten zu schaffen, welche geeignet sind, ein Gegengewicht zu möglicherweise ungünstigen häuslichen Bedingungen zu schaffen. Und so stellen wir uns eine entwicklungsökologisch gestaltete Schule vor:

- Die Schule ist als ein Lebensraum gestaltet. Die Kinder finden Lernen wie Freizeitangebote vor. Die Einrichtung und die Ausstattung sollen eine Atmosphäre schaffen, in der die Kinder sich wohl fühlen. Dies gilt v.a. dann, wenn eine Ganztagsbetreuung erfolgen soll.
- Der Unterricht wird nach den Prinzipien geöffneten Lernens organisiert, damit jedes Kind seinen Fertigkeiten entsprechend optimal gefördert werden kann.
- Die LehrerInnen nehmen vermehrt sozialpädagogische Aufgaben wahr und werden dabei von SozialpädagogInnen unterstützt.
- Sonderpädagogische Angebote im Regelunterricht sollen der Entstehung schulischer Lern- und Entwicklungsstörungen vorbeugen bzw. dazu dienen, Störungen abzubauen.
- Die Schule bietet eine geregelte zeitliche Struktur. Statt wechselnder Schulanfänge und wechselndem Schulabschluß wird die Schule als ganze Halbtagschule oder als Ganztagschule organisiert.
- Für Kinder berufstätiger Eltern wird eine Frühbetreuung ab 7.00 angeboten. Für alle Kinder erfolgt ein Betreuungsangebot bis mindestens 14.00.
- Um die Kinder nicht schon am Schulanfang zu diskriminieren, die nicht pünkt-

lich zu Hause weggeschickt werden, beginnt der Unterricht mit einer Gleitphase zwischen 8.00 und 9.00.

- Für Kinder, die ohne Frühstück zur Schule kommen, wird eine Mahlzeit angeboten, wie überhaupt auch in den Essenspausen für ein gesundes Ernährungsangebot gesorgt wird. Auch ein Mittagessen für bedürftige Kinder ist vorgesehen.
- In den unterrichtsfreien Schulstunden erfolgt ein Freizeitangebot.
- Die Kinder werden regelmäßig medizinisch untersucht.
- Durch schulnahe Sozialarbeit wird ein enger Kontakt zwischen den Schulen und den Familien gehalten und die Familien werden darin unterstützt, ihre Lebensverhältnisse zu gestalten.

Eine sozialpädagogische Schule wird nicht alle Schädigungen beheben oder kompensieren können, welche Kinder möglicherweise in ihrer bisherigen Entwicklung erfahren haben. Aber sie bietet Kindern, die unter schwierigen Bedingungen heranwachsen, eine faire Entwicklungschance.

Literatur

- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BRONFENBRENNER, U.: Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: OERTER, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1977, S. 33–65.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- ERTLE, CH.: Sozialpädagogische Schule. In: GOETZE, H./NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Verhaltensgestörten. Berlin 1989, S. 271–282.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rudolf Kretschmann, Universität Bremen, FB 11, Postfach 330440, 2800 Bremen 33

Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens

1. Einstieg in das Problem

Manche Schüler könnten im Urteil ihrer Erzieher „eigentlich“ viel besser lernen und arbeiten als sie es tatsächlich tun: Sie machen unerwartet viele Fehler, oder sie verwenden weit mehr Anstrengungen darauf, eine Aufgabe falsch zu bearbeiten als für die richtige Lösung erforderlich wäre. Sie „verweigern Lernen“ oder leisten „Widerstand“ oder „Gegenkontrolle“.

2. Zum Konstrukt „Gegenkontrolle“

Es handelt sich um den integrativen (i.e. nicht monotheoretisch angelegten) Versuch der Übertragung des Konzeptes von „Widerstand“ (resistance, counter control) aus der Psychotherapie auf schulische Lernprozesse. Wie „Widerstand“ als „Sich wehren gegen Veränderung“ beschrieben ist, so soll „Gegenkontrolle“ als Verweigerung der Teilnahme an Lernprozessen definiert werden. In Anlehnung an die Ebenen des Lernens nach BATESON kann man „Gegenkontrolle“ als Verweigerung von „Deutero-Lernen“ bezeichnen. „Gegenkontrolle“ ist als Verhalten beschrieben, mit dem ein Kind zwar versucht, sich selbst zu regulieren, mit diesem Versuch aber zugleich die soziale Beziehung und seine eigene Entwicklung belastet und somit sich selbst schädigt. – Der hypothetische Vorteil des Konstruktes „Gegenkontrolle“ für Lerntherapien ist der, ineffizientes Schülerverhalten im Einzelfall zu verstehen als Versuch, den aktuellen Zustand der eigenen Persönlichkeit zu bewahren gegen Veränderung durch Lernanforderungen von außen. Eine solche Konservierung korreliert vermutlich mit der Einschätzung, eher die Folgen effektiven Lernens als die Lernergebnisse selbst seien bedrohlich.

Im Gegensatz zu praktizierter „Gegenkontrolle“ steht die Fähigkeit, das eigene Lernverhalten selbst zu kontrollieren und zu regulieren, sowie die Fähigkeit, sich im Lernen als in Entwicklung befindlich zu verstehen. Wenn denn Lernen Veränderung bedeutet, dann setzt effizientes Lernen abstrakt die Bereitschaft zur Veränderung voraus.

Das Konstrukt „Gegenkontrolle“ geht im wesentlichen auf das „Widerstands-Konzept“ aus der Psychotherapie zurück. Es war wohl SIGMUND FREUD, der als erster auf das Problem des Widerstandes in der Psychotherapie stieß: „... Es läuft darauf hinaus, daß die Heilung selbst vom Ich wie eine neue Gefahr behandelt wird.“ – Das Konzept vom „Widerstand“ wird inzwischen unter Grundlegung verschiedener Erklärungsansätze von einer breiten Palette unterschiedlicher psychotherapeutischer Richtungen akzeptiert.

Das psychoanalytische „Widerstands-Konzept“ ist von Autoren wie WILLIS, GIROUX, EVERHARDT oder WOLLSCHLÄGER in die Diskussion von Widerstand in Erziehung und Ausbildung übernommen worden. Dabei wird von einigen dieser Autoren so etwas wie eine kollektive Traumatisierung infolge der Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse oder zu sozialen Unterschichten angenommen. Eine empirische Überprüfung jenseits beschreibender Fallstudien steht jedoch aus.

Für Lernverweigerung in der Schule schlage ich vor, den Begriff „Gegenkontrolle“ und nicht den Begriff „Widerstand“ zu verwenden. Im Englischen werden die Begriffe „resistance“ („Widerstand“) und „counter-control“ („Gegenkontrolle“) synonym benutzt, vgl. z.B. DAVISON, MAHONEY. Sodann lassen sich aber auch sinnvolle und wichtige Bezüge zu den Begriffen „Handlungskontrolle“ und „soziale Kontrolle“ herstellen.

Im Gegensatz zu „Gegenkontrolle“ steht „Selbstkontrolle“ (self control). „Selbstkontrolle“ ist definiert als die Kontrolle über sich selbst, die jemand ausübt, indem er oder sie auf zugängliche Verstärker verzichtet, um später einen mächtigeren Verstärker zu bekommen. Wer zur „Selbstkontrolle“ fähig ist, gewinnt ein Stück Unabhängigkeit, die im Regelfall „sozial verträglich“ ist. Zur „Selbstkontrolle“ verweise ich an dieser Stelle nur auf W. MISCHEL, der in verschiedenen Studien die Grundlagen des „delay of gratification“ untersucht hat, und der in einer jüngsten Studie zu dem Ergebnis kommt, daß die Fähigkeit zum „delay of gratification“ ein herausragender „predictor“ für die Vorhersage von Schulleistungen ist.

Eine Strategie zur Vermeidung von „Gegenkontrolle“ verläuft optimal über die Befähigung zur „Selbstkontrolle“, die auch die Befähigung zur sozial verträglichen Opposition einschließt. In Anlehnung an KOPP und KOPP/KRAKOW/ VAUGHN wurden von uns in einem Fragebogen (Check-Liste für Lehrer) zehn Bereiche beschrieben, die Voraussetzungen für die Entwicklung von „Selbstkontrolle“ darstellen. Es handelt sich zunächst um die bekannten vier Dimensionen der „Selbstkontrolle“ nach KANFER: *Selbstbeobachtung, Setzen von Standards, Selbstevaluation, Selbstverstärkung*. Sodann um die Bereiche *Selbstinstruktion, Empathie, Attributionsrichtungen, lineares Zeitempfinden, Ich-Flexibilität, Befolgen von Anweisungen*.

Für jede dieser Dimensionen sind 6 Items formuliert worden, die in einer Vorform Lehrerinnen und Lehrern in der Primarstufe vorgelegt wurden. Die bisherigen Ergebnisse lassen die Aussagen zu, daß wir Kinder identifizieren können, die in ihrem schulischen Handeln eher Lernen verweigern, als daß sie der Klasse traditioneller Lernbehinderter zugehörten.

3. Diskussion

Wie angewandt ist „Angewandte Forschung“ und wie theorie-stringent ist sie? – Da der Praxisbezug offenkundig ist, gehe ich nur auf die zweite Frage ein: Das vielschichtige Verhalten von „Widerstand“ oder „Gegenkontrolle“ ist nicht monotheoretisch erklärbar. Zwar könnte man unterschiedliche Theorien intrinsischer

Motivation heranziehen. Doch behandeln Theorien der intrinsischen Motivation das, was ein Mensch positiv tut. Unter „Gegenkontrolle“ tut jemand etwas nicht. Intrinsisch motiviertes Handeln ist dem Handelnden prinzipiell bewußt. Das Handeln unter „Gegenkontrolle“ ist als Verweigerungshandeln jedoch prinzipiell verdeckt, es verläuft z.T. unbewußt, z.T. symbolisch verschlüsselt etc. Es erscheint deswegen nicht adäquat, „Gegenkontrolle“ als intrinsisch motiviertes Handeln abzubilden.

Da „Gegenkontrolle“ stets innerhalb sozialer Auseinandersetzung abläuft, könnte eine systemische (wenn nicht gar system-theoretische) Weiterentwicklung ergiebig sein, und zwar sowohl auf den Ebenen der Erklärung wie der Vorbeugung und Therapie.

Anschrift des Autors:

Dr. Ulrich U. Hermann, Universität Bremen, FB 12, Postfach 330440, 2800 Bremen 33

DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ

Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage

In den Auseinandersetzungen der letzten Jahre um den theoretischen Anspruch der Förderdiagnostik (vgl. Zeitschrift f. Heilpädagogik, 1986, Heft 12) werden bisweilen zwei Mißverständnisse diskutiert: Einerseits werden theoretische Konstrukte, wie das der Intelligenz (häufig in Gleichsetzung mit psychometrischen Strategien), als unangemessen für pädagogisch relevante Entscheidungen zurückgewiesen, andererseits werden relativ einfache Modelle menschlichen Handelns, wie das TOTE-Modell von MILLER, GALANTER/PRIBRAM als hinreichender theoretischer Bezugspunkt für das genannte Konzept angesehen. Eine eingehendere Beschäftigung mit Modellen der Informationsverarbeitung läßt beide Annahmen jedoch als vorschnell erscheinen: Intelligenz kann sehr wohl als pädagogisch sinnvolles Prozeßkonstrukt konzipiert werden; auch sind in diesem Bezugssystem anspruchsvollere heuristische Modelle denkbar, die unser Verständnis von Schulversagen und pädagogisch angemessenen Strategien befördern können. Wir wollen im folgenden ein solches Modell vorstellen, das auf Überlegungen zu einer Intelligenztheorie von STERNBERG (1984) beruht und das uns geeignet erscheint, als heuristisches Prozeßmodell Hypothesen über die Bedingungen des Schulversagens – auch für diagnostische Zwecke – ableiten zu helfen. (Eine ausführliche Darstellung unter Berücksichti-

gung bisheriger empirischer Befunde sowie ausführliche Literaturverweise müssen in dieser Zusammenfassung leider unterbleiben, hier sei auf HOLTZ/THIEL (1990) sowie auf den Beitrag von HOLTZ in diesem Band verwiesen.)

STERNBERG postuliert in seiner triarchischen Theorie drei Subbereiche intelligenten Verhaltens; eine Komponenten-Subtheorie, welche den Schwerpunkt auf die (internen) kognitiven Verarbeitungsstrategien eines Individuums legt – diese Subtheorie schließt Meta-Komponenten, Wissenserwerbs-Komponenten und Performanz-Komponenten mit ein; eine Erfahrungs-Subtheorie, welche Intelligenz mit der Lebenserfahrung eines Individuums verbindet – Umgang mit Neuartigkeit und Automatisiertheit beschreiben in dieser Subtheorie die Extrempunkte eines Erfahrungskontinuums; eine Kontext-Subtheorie, welche die Beziehung zwischen Intelligenz und externer Welt eines Individuums thematisiert – diese Subtheorie beinhaltet Anpassungs-, Umformungs- und Selektionsprozesse.

Kontext und Schulversagen. Intelligentes Verhalten ist selbstverständlich nicht kontextunabhängig, wiewohl viele Intelligenztheorien diesen Aspekt vernachlässigen. Nach STERNBERG sind folgende intelligente Antworten auf Umwelтанforderungen denkbar: a) Anpassung an die Umwelt; b) Umformung der Umwelt; c) Selektion neuer Umwelten. Welche dieser Strategien situationsangemessen ist, muß von den Individuen entschieden werden. So mag eine Problemlösestrategie eines Schülers ohne Berücksichtigung der subjektiven Situationsinterpretation als unangemessen, auf dem Hintergrund der erfahrungsbezogenen Kontextinterpretation aber als sehr intelligent erscheinen (vgl. das Problem der sog. six-hour retarded). Schulisches Versagen hängt demnach auch von der Fähigkeit der Schüler ab, sich dem schulischen Kontext gegenüber anpassend, gestaltend oder selektierend zu verhalten.

Erfahrung und Schulversagen. Die Erfahrung mit konkreten Situationen und Aufgaben sowie die Art und Weise, wie diese Erfahrung genutzt wird, sind nach STERNBERG wichtige Determinanten intelligenten Verhaltens. Dies meint hier vor allem die Fähigkeit, mit neuartigen Aufgaben oder Situationen umzugehen und diese gegebenenfalls zu automatisieren. Neuartigkeit und Automatisierung stellen die beiden Extrempunkte auf einem Erfahrungs-Kontinuum dar. Automatisierungsprozesse sind präattentive Prozesse; sie stehen nicht unter der bewußten Kontrolle einer Person (STERNBERG/WAGNER 1982), im Gegensatz zu kontrollierten Prozessen der Informationsverarbeitung, welche ein beträchtliches Maß an Anstrengung und bewußter Aufmerksamkeit erfordern (SHIFFRIN/SCHNEIDER 1984). Am Beispiel des Lesenlernens wird dieser Wechsel von Kontrolle zu Automatisierung deutlich: Grundlegende Prozesse (wie z.B. Dekodieren) müssen automatisiert werden, damit genügend mentale Ressourcen zur Verfügung stehen, um höhere Prozesse (wie z.B. Textverständnis) zu aktivieren.

Komponenten eines Prozeßmodells der Informationsverarbeitung. Das nachfolgend dargestellte Prozeßmodell bezieht sich schwerpunktmäßig auf die in der Komponenten-Subtheorie enthaltenen Aspekte (s. Abb.) sowie die dem Langzeitgedächtnis entsprechende Wissensbasis. Wir gehen in unserem Modell davon aus, daß die interaktiven Prozesse zwischen den Komponenten im Arbeitsgedächtnis lokalisiert werden sollten.

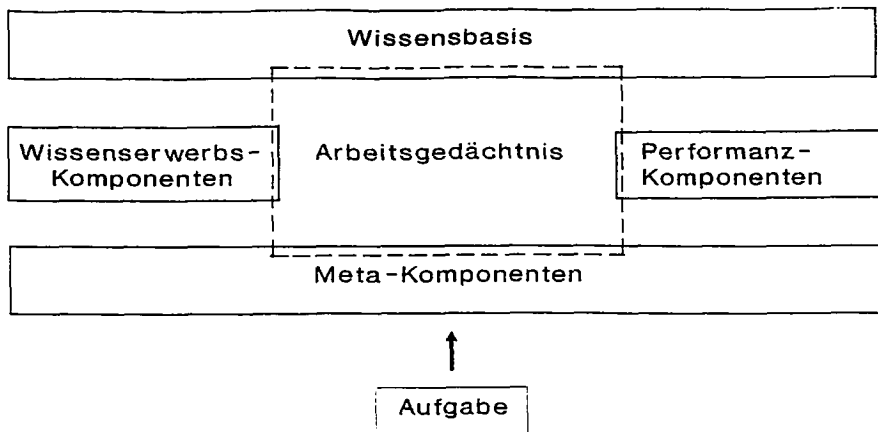


Abb.: Heuristisches Prozeßmodell der Informationsverarbeitung

Meta-Komponenten. Meta-Komponenten sind exekutive Prozesse und steuern die Aufgabenlösung mit folgenden Komponenten: a) Problem erkennen; b) grundlegende Komponenten auswählen; c) Strategien auswählen; d) Wissensbasis aktivieren; e) Ressourcen bereitstellen; f) Überwachung der Strategien; g) Bewertung der Aufgabenlösung.

Performanz-Komponenten. Performanz-Komponenten sind grundlegende Prozesse und führen diejenigen Pläne oder Strategien aus, welche die Meta-Komponenten ausgewählt haben. Meta-Komponenten haben dabei die Funktion, Performanz-Komponenten so zu steuern, daß sie zur Aufgabenlösung in einer geeigneten Sequenz herangezogen werden (auf die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen Meta- und Performanz-Komponenten für Schulversagen soll in dem Beitrag von HOLTZ in diesem Band am Beispiel des Lesenlernens näher eingegangen werden).

Wissenserwerbs-Komponenten und Schulversagen. Wissenserwerbs-Komponenten sind grundlegende Prozesse, die in Lernsituationen eingesetzt werden, um neue Informationen auszuwählen (selektives Enkodieren), diese mit vorhandenen Informationen zu vergleichen (selektives Vergleichen) oder zu kombinieren (selektives Kombinieren), d.h. es sind Prozesse, die dem Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen dienen. Entscheidend ist, wie eine Person neue Informationen in Wissensstrukturen integriert und wie das Wissen im Langzeitgedächtnis abgespeichert wird. Spezifische Probleme in der Art des Wissenserwerbs bei Schulschwierigkeiten konnten etwa CECI (1982) sowie TORGESEN/GOLDMANN (1977) nachweisen.

Wissensbasis und Schulversagen. In den letzten Jahren haben verschiedene Autoren darauf verwiesen, daß Wissensbasis und Strategien des Wissenserwerbs miteinander interagieren (vgl. vor allem CHI/KOESKE 1983). Ein Schüler mit Leseschwierigkeiten hat beispielsweise Probleme, einen Text richtig zu enkodieren und zu kombinieren, was zu einer unvollständigen Wissensbasis führt (vgl. TORGESEN 1985). Die unvollständige Wissensbasis wiederum führt zu ineffektiven Ver-

gleichsprozessen, d.h. es werden unvollständige neue Informationen mit unvollständigen alten Informationen verglichen. Begrenztes Wissen führt also zu eingeschränkten kognitiven Prozessen und damit zu defizitären Aufgabenausführungen.

Literatur

HOLTZ, K./THIEL, D.: Informationsverarbeitung und Schulversagen – Modellüberlegungen und methodische Konsequenzen. Arbeitsbericht Nr. 2 des Forschungsprojekts „Informationsverarbeitende Prozesse und Schulversagen“. Heidelberg 1990

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Karl-Ludwig Holtz, Mozartstr. 22, 6900 Heidelberg

Dr. Dieter Thiel, Pädagogische Hochschule Heidelberg, FB VI, Keplerstr. 87, 6900 Heidelberg 1

KARL-LUDWIG HOLTZ

Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde

1. Informationsverarbeitung und Planungsverhalten

Ausgehend von Untersuchungen LURIAS bei unterschiedlichen Hirnläsionen hat eine Forschergruppe um DAS (1979) aufgrund von Faktorenanalysen eine Testbatterie entwickelt, welche (wir haben diesen Ansatz im folgenden in das Modell und somit in die Terminologie Sternbergs übertragen) Meta-Komponenten (hier: der Planung) und generelle Performanz-Komponenten (hier: simultane und sukzessive Informationsintegration) erfassen sollen. Zahlreiche empirische Untersuchungen dieser Autoren haben in der Folgezeit Zusammenhänge der Komponenten mit Prozessen des Schriftspracherwerbs überprüft.

DAS et al. (z.B. 1987) definieren die einzelnen Komponenten wie folgt: Simultane Informationsverarbeitung meint die Synthese separater Informationseinheiten in eine quasi-räumliche Relation, in eine einheitliche Repräsentation, in welcher jeder Teilbereich der Synthese unabhängig von seiner Position in der Gesamtheit unmittelbar „einsehbar“ ist (ein „Marker-Test“ zur Erfassung dieser Strategie soll etwa der PMT von RAVEN sein). Obwohl durch diese Definition eine Gleichsetzung der Informationsaufnahme mit visuellen Stimuli nahegelegt wird, umfassen simultane Integrationsleistungen auch andere Modalitäten (z.B. Akkorde).

Sukzessive Informationsverarbeitung meint demgegenüber die Synthese separater Informationseinheiten in eine zeitlich organisierte Sequenz. Die gesamte Synthese ist nicht gleichzeitig „einsehbar“, und die einzelnen Elemente sind unabhängig voneinander. Die einzelnen Elemente können nur von den vorausgehenden Elementen abgeleitet werden, und zwar in einer zeitlichen Sequenz (ein „Marker-Test“ für diese Strategie ist z.B. das Zahlennachsprechen vorwärts (ZN) des HAWIK).

Während die bisher genannten Strategien i.S. STERNBERGs als Performanz-Komponenten zu verstehen sind (s. Modell), umfaßt Planung nach DAS (1987) eine Vielzahl von Prozessen und ist offenbar am ehesten mit den Meta-Komponenten Sternbergs zu vergleichen: a) Entwicklung von Plänen und Strategien, b) Auswahl und c) Ausführung und Überwachung der Pläne (z.B. Leseverständnis: Während jemand einen Text liest, vergleicht er unterschiedliche, bereits gelesene Teilbereiche mit den aktuellen Informationen, um eine geforderte Aufgabe lösen zu können; s. auch das obige Beispiel zum aufgabenadäquaten Lesen).

2. Hypothesen aufgrund bisheriger Befunde

Eine Vielzahl von Untersuchungen (s. hierzu DAS 1987) haben Zusammenhänge zwischen Lesen und den genannten Arten der Informationsintegration festgestellt. Schüler mit Lernstörungen scheinen nach diesen Untersuchungen vor allem Schwierigkeiten mit der sukzessiven Informationsverarbeitung zu haben (KRYWANIUK/DAS 1976; LEONG 1980). Simultane Informationsverarbeitung wurde zumeist mit semantischen Lesefertigkeiten in Beziehung gesetzt (CUMMINS/DIAS 1977), sukzessive Verarbeitung mit Dekodier-Fertigkeiten (KAUFMAN/KAUFMAN 1979; KRYWANIUK/DAS 1976).

Die genannten Untersuchungen haben zu der für pädagogische Konsequenzen relevanten Frage geführt, ob schlechte Leseleistungen nun durch Defizite in den Prozeß-Fertigkeiten oder in einer unzureichenden Strategienselektion bei vorhandenen Fähigkeiten begründet sind. In STERNBERGs Modell lautet die Frage: Sind die Defizite auf Störungen der Performanz- oder der Meta-Komponenten zurückzuführen, oder betreffen sie die Koordinationsprozesse zwischen beiden Komponentengruppen? Es scheint daher zunächst zwei mögliche Hypothesen für die unzureichende Verwendung sukzessiver (Dekodier-)Strategien bei schlechten Lesern zu geben: Entweder besteht ein Defizit in der sukzessiven Strategie (dies ist im Sinne der Erfahrungs-Komponente nach STERNBERG möglicherweise auch auf die bisherigen Lernerfahrungen, d.h. die Leselernmethode oder aber auch auf motivationale Bedingungen zurückzuführen), oder die Auswahl einer angemessenen Strategie als Koordination von Meta- und Performanz-Komponenten ist beeinträchtigt. Die pädagogischen Konsequenzen müßten je nach Art der Beeinträchtigung unterschiedlich sein.

3. *Befunde der eigenen Untersuchung*

Die Ergebnisse unserer Untersuchung an $N = 106$ Schülern der Schule für Lernbehinderte und $N = 104$ Grundschulern der Klassen 1–4 mit Methoden, die in geringen Variationen den Vorgehensweisen von DAS et al. ähnelten, ergaben neben einer Bestätigung einiger Befunde der genannten Autoren Hinweise darauf, daß die Probleme der schlechten Leser wohl eher in einer unzureichenden Koordination der Meta- und Performanz-Komponenten zu sehen sind. Diese Befunde sind jedoch aufgrund der bisherigen methodischen Strategien eher als Hypothesen anzusehen, die einer weiteren Überprüfung mit prozeßorientierten Verfahren bedürfen. Eine ausführlichere Darstellung der Verfahren und der methodischen und pädagogischen Konsequenzen kann dem nachfolgend zitierten Arbeitsbericht entnommen werden (HOLTZ 1990). Hier finden sich auch die genannten Literaturhinweise.

Literatur

HOLTZ, K.L.: Informationsintegration und Schrifterwerb. Methodische Überlegungen und empirische Befunde zu neueren Theorien intelligenten Verhalten. Arbeitsbericht Nr. 3 des Forschungsprojekts „Informationsverarbeitung und Schulversagen“. Heidelberg 1990.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl-Ludwig Holtz, Mozartstr. 22, 6900 Heidelberg

UDO KULLIK/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF

Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (EURO-Mulli)

Das Programm EURO-Mulli trainiert das Schriftliche Multiplizieren. Es ist für rechenschwache Schüler geeignet, denen bereits das Schriftliche Multiplizieren im Unterricht vermittelt worden ist. Ursprünglich wurde es für lernbehinderte Kinder entwickelt. Das Programm ist so aufgebaut, daß der Lehrer für den Schüler eine andere Benutzersprache (z.B. Polnisch oder Türkisch) anwählen kann. Der Rechenweg ist dem Schriftlichen Multiplizieren exakt „nachempfunden“, so daß z.B. beim Addieren der Übertrag als kleine Zahl notiert werden muß. Verschiedene Hilfestellungen können gegeben werden. So springt ein Fragezeichen immer automatisch an die Position der nächsten Eingabe. Zwei Pfeile weisen auf die zu multiplizierenden Faktoren.

Die einzelne Schülerleistung wird automatisch i.S. einer (förderdiagnostischen) Lernstatistik ausgewertet, abgespeichert und auf Wunsch Lehrer (und Schüler) als Hinweis auf Schwierigkeiten und zu üübende Schwerpunkte rückgemeldet. Je nach Ergebnis der letzten „Sitzung“ kann der Schüler automatisch mit einer von 10 Schwierigkeitsstufen konfrontiert werden. Schwierigkeiten werden gezielt angegangen (z.B. auch das Multiplizieren mit der 0).

Bisher wurden verschiedene Untersuchungen mit dem Programm durchgeführt. Einzelne Schüler wurden dabei über einen Zeitraum von 10 Wochen ca. zwei- bis dreimal pro Woche für ca. 8 Minuten mit Hilfe des Programms trainiert. In diesem Zeitraum rechnet jeder Schüler etwa 130 Aufgaben. Bei allen bisher durchgeführten Untersuchungen konnten deutliche Langzeiteffekte festgestellt werden.

Das Programm ist für Lehrer und Schüler sehr einfach zu handhaben. Es stellt sich auf die vorhandene Graphikkarte selbständig ein. Der Lehrer kann verschiedene Voreinstellungen treffen (z.B. Multiplikation von „links nach rechts“ oder umgekehrt, Schreibweise der Nullen, Art und Umfang der Hilfestellungen usw.).

Insgesamt zehn Schwierigkeitsstufen enthält das Programm. Die ersten drei Stufen arbeiten ohne Zehnerüberschreitung. Es wird nur eine Zeile gerechnet, z.B.: Stufe 1: „ 4×2 “; Stufe 2: „ 33×1 “; Stufe 3: „ 432×2 “. In der vierten und fünften Stufe wird ebenfalls eine Zeile gerechnet; hier aber nun mit Zehnerüberschreitung: Stufe 4: „ 67×3 “; Stufe 5: „ 483×600 “. In der sechsten Stufe wird zweizeilig gerechnet. Eine Zehnerüberschreitung ist nur bei der Addition möglich: Stufe 6: „ 22×42 “. Die siebte und achte Stufe enthalten zusätzlich die Zehnerüberschreitung bei der Multiplikation: Stufe 7: „ 20×82 “; Stufe 8: „ 298×36 “. Stufe neun und zehn sind dreizeilig zu rechnen: Stufe 9: „ 731×342 “; Stufe 10: „ 34316×865 “.

Weitere Programmentwicklungen in dieser Serie sind in Arbeit (z.B. Schriftliche Division). Die Forschungs- und Beratungsstelle für computerunterstützte Rehabilitation untersucht seit 1984 intensiv die Möglichkeiten des Einsatzes von Computern im Unterricht. Hierbei liegt der Schwerpunkt in der Entwicklung von Lehrprogrammen für den Sonderschulbereich. Dabei wird der Computer nur als ein mögliches Medium zur Durchführung einer gezielten Einzelförderung gesehen. Bei der Entwicklung von Programmen wird auf eine möglichst hohe Benutzerfreundlichkeit Wert gelegt. Weiterhin wird jedes entwickelte Programm auf seine tatsächliche Effizienz hin empirisch experimentell untersucht. Hierbei kann nicht auf echte Versuchs-Kontrollgruppenpläne verzichtet werden.

Neben dem Ausweis der Effektstärken des Programms von über einer Streuungseinheit (Vor- und Nachtest wurden in „Papier-Bleistift-Form“ durchgeführt) steht der Aspekt individueller Leistungsänderung des einzelnen Schülers unter ipsativer Notenrückmeldung im Vordergrund (MASENDORF 1988; KLAUER 1987), da die soziale und curriculare Bezugsnorm der Benotung allein aus sonderpädagogischer Sicht unzureichend sind. Deshalb wird zusätzlich eine Benotungspraxis demonstriert, die sich sowohl an der Effektstärke der individualisierenden Fördermaßnahme als auch am Ausmaß der Leistungsänderung der einzelnen Schüler orientiert (MASENDORF 1988; MASENDORF/KULLIK/ROEDER/SONNTAG 1989). Hierbei kommen je nach Fragestellung das ipsative Modell (KLAUER 1987) und das regres-

sionstransformierte Modell zum Einsatz; beide Modelle sind im Programmpaket STATSYST von ROEDER (1990) enthalten.

Bei den bislang durchgeführten, voneinander unabhängigen Untersuchungen und Replikationsstudien mit dem EURO-Mulli standen sowohl mehr transfertheoretische als auch rein schulpraktische Fragestellungen zur Diskussion. Hierbei zeigte sich der Mulli, verglichen mit Treatments i.S. von „induktiven Denktrainings“, als diskriminant valide (MASENDORF 1990). Vermutlich sind transfertheoretische Aspekte sowohl der Bereichsspezifität als auch der DÜKER'schen Handlungstheorie der „zwangsläufigen vs. freien Arbeitsweise“ (DÜKER 1931, 1975) von Belang.

Literatur

- DÜKER, H.: Psychologische Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit. Experimentelle Beiträge zur Willens- und Arbeitspsychologie. Zeitschrift für Psychologie. Ergänzungsband 20. Leipzig 1931.
- DÜKER, H.: Untersuchungen über die Ausbildung des Willens. Bern 1975.
- KLAUER, K.J.: Notengebung unter individueller Bezugsnorm. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XIX (1987), S. 158–169.
- MASENDORF, F.: Zur diskriminanten und schulpraktischen Trainingsvalidität des EURO-Mulli bei lernbehinderten Sonderschülern(innen). 1990 (im Druck).
- MASENDORF, F./KULLIK, U./ROEDER, B./SONNTAG, W.: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Notengebung unter individueller Bezugsnorm am Beispiel computerunterstützten Lernens mit Schülern einer Sonderschule für Lernbehinderte. Heilpädagogische Forschung, Bd. XI, ²(1989).
- ROEDER, B.: STATSYST. Ein Programm (MS-DOS) zur hierarchischen Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). München 1990.

Anschrift der Autoren:

Dr. Udo Kullik, Prof. Dr. Friedrich Masendorf, Ralf Sieger Universität Köln, Heilpädagogische Fakultät, Lehrstuhl für Sondererziehung und Rehabilitation der Lernbehinderten, Frangenheimstr. 4, 5000 Köln 41

Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat

Der Beitrag befaßt sich mit den Schulproblemen der Kinder von Wanderarbeitnehmern in der BRD und nach der Rückkehr in die Heimat auf der Grundlage von Untersuchungen am Beispiel der Griechen. Seit Beginn der Arbeitsmigration (etwa 1960) bis heute sind insgesamt mehr als 15 Millionen Ausländer über die Grenzen der BRD eingereist; über 11 Millionen Fortzüge wurden in demselben Zeitraum registriert. Gegenwärtig befinden sich knapp 4 Millionen Ausländer aus den sogenannten Anwerbeländern in der BRD, etwa eine dreiviertel Million von ihnen sind Kinder im Schulalter. Die Schülergruppe, um die es in diesem Beitrag geht, ist quantitativ demnach wesentlich bedeutsamer als die in dem Symposium vorwiegend angesprochene Gruppe der Sonderschüler: Beispielsweise gehören ihr etwa 12% aller Schüler in der Grundschule an.

Auch die Remigration ist quantitativ bedeutsam, da die Fortzüge insgesamt bei etwa 75% der Zuzüge liegen. Eine sehr große Zahl von Kindern war und ist demnach vor die schwierige Aufgabe gestellt, nach der Rückkehr den schulischen Anforderungen in der Heimat zu genügen – ein Faktum, welches gewöhnlich in der Debatte um die Folgen der Arbeitsmigration vergessen wird. Die Remigrationsquoten unterscheiden sich im übrigen je nach Nation.

1. Zur Migrationssituation

Die schulische Benachteiligung der „Gastarbeiterkinder“ in der BRD ist ein viel diskutierter Topos, der hier nur kurz erwähnt werden soll. Sie äußert sich beispielsweise darin, daß Ausländerkinder zwar 18% der Hauptschüler in der BRD, aber nur 4% der Gymnasiasten stellen. Bei Schulleistungen, die denen der deutschen Schüler vergleichbar wären, würde man in jedem Schultyp eine ähnliche Quote wie in der Grundschule erwarten, also ca. 12%.

Daß eine solche Erwartung gerechtfertigt ist, läßt sich aus dem Nachweis einer beträchtlichen „Begabungsreserve“ unter den Angehörigen dieser Gruppe ableiten: Es zeigt sich nämlich, daß wir es bei der Arbeitsmigration mit einem positiv selektiven Prozeß zu tun haben: Es waren nicht die „Versager“ in der Heimat, die sich zur Migration entschlossen haben, sondern im Gegenteil häufig besonders initiativ und relativ gut ausgebildete Menschen. Bei einer großen Zahl von ihnen läßt sich zudem ein ausgeprägtes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder feststellen. So kann man voraussagen, daß in absehbarer Zeit die griechischen Schüler, entsprechend der Hauptmigrationszeit zeitlich versetzt wahrscheinlich auch die Angehörigen anderer Nationen, das schulische Leistungsniveau der deutschen Schüler erreichen, wenn nicht gar übertreffen werden (HOPF 1987).

Diese – geradezu dramatisch verlaufende – Angleichung zeigt sich bereits heute sehr deutlich in städtischen Ballungszentren wie Berlin oder in Städten im Ruhrgebiet, in Regionen also, in welchen es jedem Schüler leicht möglich ist, den Schultyp seiner Wahl zu erreichen. Im Unterschied hierzu ist die Leistungsdiskrepanz zwischen deutschen und ausländischen Schülern in ländlichen Regionen noch immer ausgeprägt, obwohl es keine Anhaltspunkte für die Vermutung gibt, daß es sich bei den in kleineren Orten lebenden Ausländern um eine andere Population handelt, von der man geringere Schulerfolge erwarten würde.

Für die Zeit der Migration lassen sich folgende Hinweise auf die schulische Benachteiligung und die damit einhergehenden Schulschwierigkeiten festhalten:

- a) Seit nunmehr 3 Jahrzehnten liegen, wenn auch mit abnehmender Tendenz, die Schulleistungen der Ausländerkinder weit unter ihren Möglichkeiten.
- b) Bei Nationen mit spätem Wanderungsbeginn (z.B. Türken) liegt die schulische Performanz noch deutlicher unterhalb der Kompetenz als bei Nationen mit frühem Wanderungsbeginn (z.B. Griechen). Besondere Schwierigkeiten sind deshalb auch für die Ausländerkinder vorherzusehen, wenn sie nicht eine spezifischere und wirksamere schulische Unterstützung erhalten, als es bei den „Gastarbeiterkindern“ der Fall war. – Für Italiener trifft der Zusammenhang zwischen Wanderungszeitpunkt und Schulerfolg weniger zu, da sie häufig zwischen BRD und Heimat pendeln.
- c) Auch heute noch gibt es eine ausgeprägte schulische Benachteiligung bei denjenigen ausländischen Schülern, die nicht in einer Region mit optimalem schulischem Angebot (wozu gerade bei Ausländern auch die Gesamtschule gehört) leben.

2. *Zur Situation nach der Remigration*

Betrachtet man das Schulschicksal der Rückkehrerkinder in den heimischen Schulen – hier wieder am Beispiel Griechenland –, so zeigen sich Ähnlichkeiten mit den Verhältnissen während der Migration. So ergaben sich in einer noch nicht abgeschlossenen, repräsentativen Untersuchung (vgl. HATZICHRISTOU/HOPF 1989) zum einen nicht nur statistisch signifikante, sondern auch in der Größenordnung bedeutsame Unterschiede zwischen einheimischen Schülern und Rückkehrern auf der Sekundarstufe I in allen untersuchten Fächern (Muttersprache, Geschichte, Mathematik). Darüber hinaus hatten die Rückkehrerkinder größere Schwierigkeiten, den Unterricht zu verstehen, waren eher abgelenkt und zeigten, nach dem Urteil des Lehrers, ganz allgemein größere Schwierigkeiten beim Lernen als die einheimischen Schüler.

Auch bei den Rückkehrerkindern spielt der Zeitpunkt der Remigration, das heißt also die Länge der Eingewöhnungszeit, eine wichtige Rolle, finden sich doch enge Zusammenhänge zwischen den oben genannten Leistungsvariablen und dem Jahr der Rückkehr (die Korrelationen liegen zwischen $r = 0.30$ und 0.50). Man kann aus den Daten den Schluß ziehen, daß Kinder, die nach dem 9. Lebensjahr in die Heimat zurückkehren, so gut wie keine Chance haben, später die zentrale Ausleseprüfung für die Universitäten zu bestehen, obwohl sehr viele von ihnen ohne weiteres

dazu in der Lage gewesen wären, wenn sie nicht den mit der Wanderung verbundenen Schulwechsel zu bewältigen gehabt hätten.

Gemessen an den genannten Schulproblemen fallen die bei den Rückkehrerkindern festzustellenden Schwierigkeiten der sozialen Reintegration und die im Selbstkonzept sichtbar werdenden Irritationen weniger ins Gewicht. Dies bestätigt auch eine Faktorenanalyse, die um die Variable Rückkehrzeitpunkt lediglich solche Items gruppiert, die mit dem schulischen Lernen zu tun haben.

Für die genannten Befunde sind mehrere Ursachen anzunehmen. Neben dem bereits erwähnten Zeitfaktor seien hier zwei weitere aufgeführt: Die erhebliche Sprachlastigkeit der heimatlichen Schule, die das Sprachhandicap der Rückkehrer sehr folgenreich werden läßt; und die geringe Übereinstimmung der Curricula im Migrations- und Heimatland: Einerseits gibt es Schulfächer, die nur in dem einen oder dem anderen Schulsystem auftauchen, andererseits weisen aber auch Fächer mit gleicher Bezeichnung recht unterschiedliche Inhalte auf. Insgesamt läßt sich sagen, daß beispielsweise in der Sekundarstufe I weit weniger als die Hälfte der Inhalte übereinstimmen, so daß zum einen ein erheblicher Nachholbedarf besteht, zum anderen erlernte und beherrschte Inhalte für die schulische Leistungsbewertung bedeutungslos werden (HOPF 1984).

Wenn man sich ein Bild von der gesamten schulischen Belastung der Migrantenkinder verschaffen möchte, so muß man Migration und Remigration als Teile eines Gesamtprozesses begreifen. Denn eine erhebliche Zahl dieser Schüler steht vor der Aufgabe, beide Situationen zu bewältigen. Ohne gezielte und substantiell bedeutsame Hilfen werden viele von ihnen zu Opfern ihrer unverschuldeten Überforderung in der Schule; hier wie dort.

Literatur

- HATZICHRISTOU, CH./HOPF, D.: Social Adjustment and Integration of Minority Students in Schools. A Study of Greek Remigrant Children. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, March 27–31, San Francisco 1989.
- HOPF, D.: Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim 1984.
- HOPF, D.: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte, Bd. 44, Berlin 1987.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Diether Hopf, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern

1. *Die Untersuchung*

Im Schuljahr 1988/89 wurden im Rahmen eines Gutachtenauftrages des Senats von Berlin die Eingliederungsprozesse von 130 Grund- sowie 194 Schülern der Sekundarstufe I untersucht, die als Kinder von Aussiedlern aus Polen nach Berlin gekommen waren (BOTT/MERKENS 1989). Bedingung für die Aufnahme in die Stichprobe war es, daß der Schulbesuch einer deutschen Schule in Berlin im Schuljahr 1988/89 begann und die Einschulung in eine 3. oder 4. Klasse (Grundschule) oder eine 7./8. Klasse (Sekundarstufe I) erfolgte. Es handelt sich um eine Untersuchung, bei der Befragungen der Schüler sowie eines ihrer Lehrer und Tests zu drei Meßzeitpunkten während des Schuljahres durchgeführt wurden. Zum Meßzeitpunkt 1 wurden einige Sozialdaten der Schüler, ihre Polnisch- sowie Deutschkenntnisse und ihre Intelligenz erhoben. Die Lehrer wurden um eine Prognose der schulischen Leistungsfähigkeit und eine Einschätzung des sozialen Verhaltens bei jedem Schüler gebeten. Beim MZP 2 entfielen die Nachfrage nach den Sozialdaten, der Intelligenztest und der Test zur Kenntnis der polnischen Sprache, beim MZP 3 wurde von diesen Instrumenten der Intelligenztest wieder in das Befragungsinstrument aufgenommen.

2. *Ergebnisse*

Die Schwierigkeiten von Aussiedlerkindern im Schulsystem resultieren zuerst aus einer trivialen Tatsache: Entgegen der Annahme, die mit der deutschen Herkunft bei dieser Population naiv verbunden sein könnte, sprechen sie wenig oder kein Deutsch. Aussiedlerkinder werden teils in Regelklassen, teils in Förderklassen eingeschult. Nehmen sie am Unterricht der Regelklassen teil, wird ihnen zusätzlicher Förderunterricht erteilt. Vergleicht man die Sprachkenntnisse im Deutschen, so schneiden bei den Grundschulen die Regelklassen für alle Meßzeitpunkte, bei den Gesamtschulen ebenfalls die Regelklassen für alle Meßzeitpunkte und bei den Hauptschulen die Förderklassen zum MZP 1 die Regelklasse zum MZP 3 deutlich besser ab. Bei Grund- und Gesamtschulen bleibt auch die Differenz der Mittelwerte über die drei Meßzeitpunkte konstant. Diese Resultate könnten in gewisser Weise suggerieren, daß Regelklassen geeignetere Formen der Eingliederung ermöglichen als das bei Förderklassen der Fall ist. Bei genauerem Hinsehen entpuppt sich diese Annahme als nicht ganz stichhaltig: Nur bei den Gesamtschulen werden an jeder einzelnen einige Schüler in Förder- und einige in Regelklassen eingewiesen. An dieser Schulform erfolgt offensichtlich eine Differenzierung auf der Basis der erworbenen Deutschkenntnisse. An Grund- und Hauptschulen werden demgegenüber die Schülerinnen und Schüler in einer Förderklasse zusammengefaßt oder auf

Regelklassen verteilt. Welcher Weg gewählt wird, hängt dabei in erster Linie von der Zahl der Schüler ab. Dieses Resultat kann als Indikator dafür herangezogen werden, daß das Schulsystem – mit Ausnahme der Gesamtschule – nicht systematisch, sondern eher nach dem Zufallsprinzip auf das Erscheinen einer neuen Problemgruppe von Schülern reagiert hat. Insofern muß auch eine systematische Ursache für Schwierigkeiten dieser Gruppe in den Organisationsmöglichkeiten, wie sie in den jeweiligen Schulen bestehen, gesehen werden.

Eine andere Form von Schwierigkeiten bei den von uns untersuchten Schülern zeigt der Zeitverlauf des Lerngewinns im Deutschen. Während die Schüler an den Grundschulen in etwa einen kontinuierlichen Lerngewinn zwischen den drei Meßzeitpunkten erreichen und auch die Standardabweichung einen in etwa konstanten Wert aufweist, lernen die Schüler der Sekundarstufe I zwischen den Meßzeitpunkten 1 und 2 deutlich mehr als zwischen den Meßzeitpunkten 2 und 3. Dieses Resultat überrascht, weil aus erhebungstechnischen Gründen die absolute Differenz in Schultagen zwischen MZP 1 und MZP 2 erheblich geringer war als zwischen MZP 2 und MZP 3, von der Dauer des Schulbesuchs her also das umgekehrte Resultat zu erwarten gewesen wäre. Dieses Resultat läßt sich nur so erklären, daß nach einer Phase des verhältnismäßig raschen Lernens anschließend eine Konsolidierung erfolgt, in der teils Altes angezweifelt, teils aber auch durch Wiederholung verfestigt wird. Insbesondere bei der Sekundarstufe I, für die uns ein differenzierteres Erhebungsinstrument zur Verfügung stand, offenbart sich dieser Effekt. Die Schule hat darauf bisher nicht reagiert.

Einige Ursachen für Schulschwierigkeiten zeigen sich in der Ausstattung des materialen und sozialen Nahraums: Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wohnten am Beginn der Untersuchung in Wohnheimen bzw. Pensionen. Diese Situation hatte sich bis zum Ende kaum verbessert.

Bezogen auf einzelne Unterrichtsfächer ergeben sich erwartete Tendenzen. Während für das Fach Deutsch über alle Meßzeitpunkte hinweg den Schülerinnen und Schülern unterdurchschnittliche Leistungen bei der Lesefähigkeit, der Rechtschreibung und der Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck attestiert werden, erhalten sie bei Einsicht in mathematische Zusammenhänge und Genauigkeit bei schriftlichen Berechnungen leicht überdurchschnittliche Bewertungen durch ihre Lehrer. Die Problemgruppe bei „Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck“ stellen Schüler der Regelklassen in der Grundschule dar. Sie werden konstant niedrig eingestuft. Das korrespondiert nicht mit den Ergebnissen im Sprachtest Deutsch, in dem die Grundschüler aus Regelklassen über alle drei Meßzeitpunkte hinweg deutlich besser abschneiden als Grundschüler aus Förderklassen und ebenso wie die Förderkläßler zufriedenstellende Lernzuwächse im Untersuchungszeitraum erzielen (BOTT/MERKENS 1989, S. 83). Die niedrige Bewertung in der Kategorie „Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck“, die nicht ohne Einfluß auf Prognosen beim Schulübergang von der Grundschule zu Sekundarstufe I ist (vgl. ALAMDAR-NIEMANN, HERWARTZ-EMDEN, MERKENS 1987), wird wahrscheinlich durch den ständigen Vergleich mit den deutschen Mitschülern evoziert. Sie belegt, daß dieser Gruppe von Schülern bei der aktiven Sprachproduktion ein Manko attestiert wird. Im Unterschied dazu ist die Leistungssteigerung bei der Grundschulförderklasse am größten (BOTT, MERKENS 1989, S. 85). Setzt man beide Resultate in Zusammenhang, dann

kann man sie auch als durch unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe verursacht ansehen: Normorientiert versus ipsativ kann als Verursacher angesehen werden.

Noch ein letztes Datum verdient Aufmerksamkeit, das längerfristig als problemverschärfend auch in Richtung Schulschwierigkeiten angesehen werden muß, wenn keine Abänderung erzielt werden kann: Der überwiegende Teil der Väter, etwa drei Fünftel, hat auch zum Meßzeitpunkt 3 noch keine Arbeit gefunden. Da von den Müttern ein Fünftel arbeitete, konnte günstigstenfalls in drei Fünfteln der Familien der Lebensunterhalt von einem der Familienmitglieder verdient werden.

Die kurze Darstellung einiger Resultate aus einer empirischen Studie, deren Thema nicht Schulschwierigkeiten war, läßt erkennen, daß sich bei der hier vorgestellten Gruppe Schulschwierigkeiten zeigen, die für marginale bzw. marginalisierte Gruppen typisch sind.

Literatur

- ALAMDAR-NIEMANN, M./HERWARTZ-EMDEN, L./MERKENS, H.: Gutachten. Schulverlauf deutscher und türkischer Schüler im Berliner Schulsystem. Auf der Basis von empirischen Erhebungen in Charlottenburg und Kreuzberg. Berlin 1987.
- BOTT, P./MERKENS, H.: Gutachten. Schulische Integration von Kindern deutschstämmiger Aussiedlerfamilien aus Polen. Berlin 1989.
- JANUSZ, G.: Die Situation deutscher Kinder im Schulsystem Volkspolens. In: BOTT, P./MERKENS, H./SCHMIDT, F. (Hrsg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule (im Druck).

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, 1000 Berlin 33

KURT AURIN

Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule

Schulen dienen der Persönlichkeitsförderung von Schülern; daher ist es verständlich, wenn Schulschwierigkeiten von Schülern im Vordergrund des Interesses stehen. Das Thema verdient aber ebenso Aufmerksamkeit aus Sicht der anderen Personengruppen, die in Schulen tätig sind, insbesondere der Lehrer. Damit werden Probleme strukturellen Charakters angesprochen, die für jede Schule bestehen. Sie

hängen mit der charakteristischen Organisation der Schule und mit den auf ihrer Basis realisierten Handlungsfeldern und Interaktionssystemen sowie dem ihnen zugrundeliegenden „Schulverständnis“ zusammen. In der neuesten Literatur werden vor allem folgende Strukturgruppen hervorgehoben, die als Bedingungen dafür anzusehen sind, daß Lehrer „Schwierigkeiten“ haben, mit dem System „Schule“ zurechtzukommen:

(1) Ein zentrales Problem, das für die Realisierung einer jeden „Schule“ als ein vor allem von Lehrern und Schülern gestaltetes Interaktionssystem besteht, liegt im Ausbalancieren der vielfältigen Aufgaben und Erwartungen, mit denen Lehrer und Schulleitungen täglich konfrontiert sind. Sie haben sich mit der Vielfalt dieser Anforderungen im Hinblick auf aktuelle Lernsituationen und -entwicklungen ihrer Schüler auseinanderzusetzen und müssen dabei übergreifende Zielsetzungen und gesellschaftliche Erwartungen berücksichtigen; nicht zuletzt werden sie die Maßstäbe anlegen wollen, die sie an sich selbst richten. Sie müssen daher vermitteln, Akzente setzen und immer wieder neu Ausgleiche zu finden suchen. – Die Zielspannungsproblematik wird in der internationalen Schulwirksamkeitsforschung unter Konsensfindung, Klarheit der Zielorientierung oder auch unter Abstimmung bzw. Stimmigkeit des Schulgeschehens thematisiert.

(2) Der zweite strukturelle Problembereich hängt mit der Einteilung in Lerngruppen, Kurse oder Schulklassen und mit ihrer mehr oder minder losen Verknüpfung zusammen (loosely coupled system). Diese Form realer Systemverfassung kann wiederum – was meist in der Praxis auch der Fall ist – mangelnde Abstimmung in didaktischen Fragen, ungenügende Verständigung im erzieherischen Vorgehen und im Umgang mit Schülern zur Folge haben. – Im deutschen Bereich wird das kritisch als Einzelkämpfersituation beschrieben; beklagt werden unzureichende pädagogische Tuchfühlung und gegenseitige Unterstützung. GOOD und BROPHY stellen in einem Artikel über die Ergebnisse der „Effective School Studies“ heraus: Die beim Unterrichten automatisch erfolgende Isolierung der Lehrer habe nicht nur eine begrenzte Kodifizierung erfolgreicher unterrichtlicher Vorgehensweise zur Folge, sie fördere auch die Tendenz, in der Lehrerrolle liegende Unsicherheiten nicht als gemeinsame Probleme zu erkennen, sondern als „persönlichkeitsbedingt“ anzusehen (AURIN 1990, S. 72). In deutschen Schulen scheint die Tendenz zur Isolierung durch das Prinzip der methodischen Freiheit in der Unterrichtsgestaltung verstärkt zu werden: In den als „ureigen“ angesehenen Bereich des Unterrichts möchte man sich nicht hineinreden lassen.

Im Rahmen eines von der DFG geförderten Projekts über „Kooperation und Kommunikation in Schulen“, das auf die Ermittlung des Konsenses in Schulen ausgerichtet ist und über das bereits berichtet wurde (BIRKEL 1990), sind mit Hilfe qualitativer Interviews bei rund 120 Lehrern aus 5 Gymnasien Aussagen zu den Bereichen „Erziehungsleitende Vorstellungen“, „Schulverständnis“, „Kooperation“ und „Schulleben und Schulklima“ erhoben worden. In Ergänzung dazu und zur Kontrolle wurden Einstellungserhebungen durchgeführt, die Einschätzungen der eigenen Schulsituation sowie der praktizierten und erwünschten Kooperation beinhalten. – Die Aussagen der Lehrer zu den oben genannten Bereichen enthalten vielfältige Hinweise auf Schwierigkeiten, mit denen Lehrer im Schulalltag zu tun haben.

Diese Schwierigkeiten lassen nach einem ersten Zugriff – wir befinden uns erst in der Anfangsphase der Auswertung, und insofern handelt es sich hier um einen Zwischenbericht – vorerst auf drei Spannungsbereiche des Lehrerhandelns zurückzuführen. Diese hängen wiederum mit den eingangs genannten beiden Strukturproblemen von Schulen zusammen.

Bei einem unserer Untersuchungen gegenüber aufgeschlossenen Kollegium hatten wir die Chance, unsere Befunde im Rahmen eines pädagogischen Tages zu diskutieren. Die Schwierigkeiten in der täglichen Realisierung des Systems „Schule“ wurden von diesem Kollegium zum größten Teil bestätigt. Sie beruhen vor allem auf folgenden Spannungsbereichen:

Ein *erster Spannungsbereich* ist durch die Forderung nach Lehrplaneinhaltung, Leistungsbewertung einerseits und das Bemühen nach differenzierterem Eingehen auf die Lernprobleme der Schüler andererseits gekennzeichnet. Lehrer äußern sich dazu etwa wie folgt:

„Den Stoff ... durchzunehmen, ist unerlässlich, sonst gibt's Pannen in den oberen Klassen ... aber das geht immer ein Stück à Konto des individuellen Eingehens auf die Schüler.“

Vor allem für eine Gruppe besonders engagierter Lehrer bestehen „Schwierigkeiten mit der Schule“, die mit folgenden *zwei weiteren Spannungsbereichen* zusammenhängen: Diese Lehrer haben in der Wahrnehmung ihrer Berufsaufgaben einen hohen Anspruch an sich selbst; sie sind hierdurch stark gefordert (z.B. durch Vorbereitungsarbeiten für Leistungskurse d. Oberstufe) und finden wenig Zeit, mit Schülern auch „außerunterrichtliche“ Kontakte zu halten, obwohl sie selber es gern wünschten. Die damit verbundene Spannung kann zu „Verhärtungen“ führen, wie sie nachstehende Äußerung wiedergibt:

„Ich brauche diese späten Nachmittagsstunden dringend zur eigenen Vorbereitung; da kann ich nicht noch zwei Stunden für einen Lese-Club oder eine Diskussion mit einer Schülergruppe abzwiegen, so gern ich dies auch möchte.“

Hier spielt das im pädagogischen Bezug oft schwer mögliche „trennscharfe Auseinanderhalten“ von Privatbereich und beruflich/öffentlichem Bereich hinein, aus dem freilich Lehrer auch wiederum eine Ideologie machen können.

Der *dritte Spannungsbereich* ergibt sich dadurch, daß Lehrer sich gerade in der Vereinzelungssituation kritisch ihres eigenen Verhaltens hinsichtlich der Einlösung des Anspruchs auf Vorbildhaftigkeit bewußt werden. Sie wünschen sich generell mehr Kooperation und Austausch mit Kollegen. Dem stehen aber Zeitmangel, Empfindsamkeit und Ängstlichkeit gegenüber Kollegen wie auch die Sorge entgegen, durch neue zusätzliche Besprechungen noch mehr an Zeit und Kraft zu verlieren.

Die Ergebnisse schulischer Situationseinschätzungen (Einstellungsskalen) bestätigen die Spannungen und Ambivalenz der Situation, in der Lehrer sich nach wie vor befinden. Vorbehaltlich weiterer Überprüfungen lassen sich aus den vorliegenden Befunden schon jetzt Empfehlungen für Lehrerbildung und -weiterbildung ableiten.

AURIN, K.: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Kurt Aurin, Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i.Br., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II, Rempartstr. 11/III, 7800 Freiburg i.Br.

HELMUT A. MUND

Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung

Die 1982 inkraftgetretene Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) für die gegenseitige Anerkennung von Gesamtschul-Abschlüssen hat das Bedingungsgefüge dieser Schulform in Nordrhein-Westfalen seit ihrer Einführung als Regelschule teilweise grundlegend verändert. Die Folgen sind erst jetzt an zwei aus der S I entlassenen Jahrgängen detailliert zu beobachten. Die Vereinbarung fordert, daß die Abschlüsse der Fachoberschulreife (FOR) nicht mehr nur gemäß den Leistungen in den Fächern vergeben werden, sondern daß zusätzlich eine Bindung an Erweiterungs-Kurse (EK) zu erfolgen hat. Ein wesentliches Ziel der Gesamtschule – die lange Offenhaltung der Abschlüsse – wird hierdurch erheblich beeinträchtigt. Dieser Gefahr begegnen die Gesamtschulen mit einer Erhöhung der EK-Quoten (*Abb. 1*). Das führt zu unbeabsichtigten Nebenfolgen, die im folgenden ge-

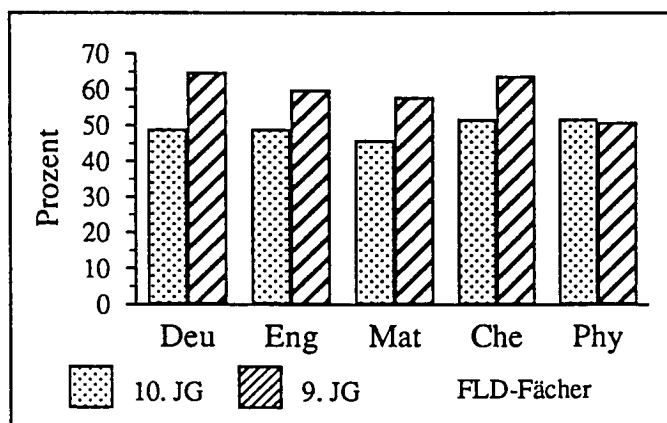


Abb. 1: E-Kurs-Quoten in der 9. und 10. Jahrgangsstufe

nannt werden. Zunächst wird die AVO S I, die die Abschlußvergabe regelt, für die FORQ in wesentlichen Teilen dargestellt. Aus ihr ist ein Indikator zu entwickeln, mit dem die abschlußbezogene Leistungsfähigkeit in den sechs wichtigsten Fächern gemessen werden kann. Seine Anwendung wird erläutert.

Probleme der Laufbahnsteuerung

Die KMK-Regelung galt zuerst für die Schüler, die 1988 aus der S I entlassen wurden. Zusätzlich zu den bisherigen „Hauptfächern“ Mathematik, Englisch (beide ab Jahrgang 7) und Deutsch (JG 8) sind nun auch Chemie (JG 9) und Physik (JG 10) in Erweiterungs- und Grund-Kurse (GK) zu differenzieren. Da die FORQ mindestens zwei E-Kurse in den „Hauptfächern“ erfordert, ist dieser Abschluß bereits ab JG 7 für die in keinen E-Kurs eingewiesenen Schüler gefährdet. Dem begegnen die Gesamtschulen durch erhöhte E-Kurs-Einweisungen, was sowohl zu einem Aufblähen der E-Kurs-Quoten als auch zu einem Anstieg der Überforderten führt. Dieser vermutlich von zusätzlichen latenten Folgen begleitete Effekt wird aus weiteren Quellen genährt:

Für die FORQ sind zwar nur drei E-Kurse erforderlich, wovon einer mit gut und zwei mit befriedigend abzuschließen sind, aber unter einem Laufbahnabsicherungsaspekt werden der vierte und fünfte E-Kurs angestrebt. In ihnen ist – alternativ zu einem vermeintlich schwerer erreichbaren gut in den G-Kursen – nur ein ausreichend nötig. Das übermäßige Anwachsen der E-Kurse in Chemie und Physik kann die lediglich an zwei E-Kurse gebundene FOR erzeugen. Die Mindestanforderungen dürfen u.a. in diesen Fächern um zwei Notenstufen unterschritten werden, sofern sie von einem anderen Fach auszugleichen sind. Ist ein Schüler in Chemie und in Physik im E-Kurs, so kann er trotz ungenügender Leistungen in diesen beiden Fächern dennoch die FOR erreichen, z.B.: Wahlpflicht I (WP I) 4; Deutsch, Englisch, Mathematik alle GK 3; Chemie, Physik beide EK 6; Sport, Religion, Geschichte, Arbeitslehre, Musik/Kunst, WP II je dreimal 3 und 4.

Ein überzogener Anstieg der E-Kurs-Einweisungen führt möglicherweise zu folgenden unbeabsichtigten Nebeneffekten:

H₁ In die E-Kurse wird eine Schülergruppe eingewiesen, die in dem betreffenden Fach schwächere als befriedigende und gleichzeitig in den anderen Fächern im Durchschnitt sogar schwächere als ausreichende Leistungen aufweist.

H₂ Die Leistungsfähigkeit sinkt sowohl in den E-Kursen als auch in den G-Kursen.

H₃ In den G-Kursen entsteht eine „Rest-Gruppen-Mentalität“.

H₄ In den E-Kursen ist eine Gruppe, deren vermutliches FOR- bzw. FORQ-Versagen zwei Jahre vorher erkennbar ist.

H₅ Die Orientierung entlang der Leistungsebene wird gestört, weil nicht nur die erfolgreich Lernfähigen, sondern auch die bisher ohne genügenden Erfolg durch die E-Kurs-Zuweisung belohnt werden.

H₆ Die Wertschätzung der E-Kurse sinkt.

H₇ In den E-Kursen befindet sich eine Gruppe, die zum Ende der S I negative Leistungstendenzen aufweist.

H₈ Die diffuse Motivationssituation (H₅) verunsichert die Schüler in ihrem Selbstkonzept (Geringschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit) und läßt sie risikoreichere Alternativen (Abitur) vermeiden.

H₉ Lehrer verspüren eine Erwartung, die Beurteilungen „anzuheben“.

Leistungs-Indikator-Zahl (LIZ)

Die Handreichungen des Landesinstitutes für die Einweisung in die E-Kurse sehen vor, daß in dem Differenzierungsfach die Tendenz der Note befriedigend und die „Leistungen in den anderen Fächern“ Berücksichtigung finden. Für den letzten Gesichtspunkt liegt keine Operationalisierung vor. Aus den komplexen, sieben Fächergruppen umfassenden Regelungen für die FORQ (Abb. 2) entwickeln wir einen Indikator, der als seine Operationalisierung aufzufassen ist.

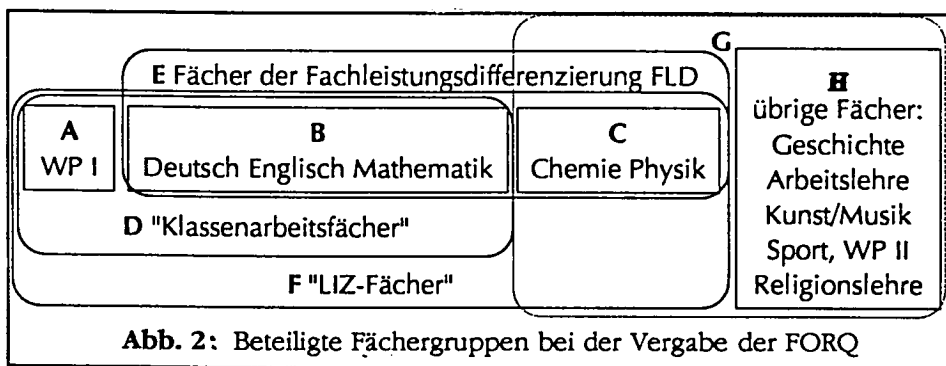


Abb. 2: Beteiligte Fächergruppen bei der Vergabe der FORQ

Die Ermittlung der abschlußbezogenen Leistungsfähigkeit mittels AVO S I, die nur über das Erreichen der Abschlüsse Auskunft erteilt, liegt auf Nominalskalenniveau. Dagegen hat die LIZ, gebildet aus der Notensumme der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Chemie, Physik und WP I – ergänzt um eine Zahl zum Notenausgleich zwischen E- und G-Kursen (= Anzahl der G-Kurse) –, Rangskaleneigenschaft. Ihre Validität überprüften wir an den Abschlüssen der 1988 und 1989 Entlassenen ($r_{LIZ;AVO} = .96$; $n = 207$). In ihrer Anwendung hat sie sich als zuverlässig gezeigt. Bei einer LIZ ist die FORQ gefährdet (Abb. 3). Mit ihr steht ein Meßinstrument zur Verfügung, das die Kontrolle von Interventionen und die Analyse latenter Effekte erleichtert.

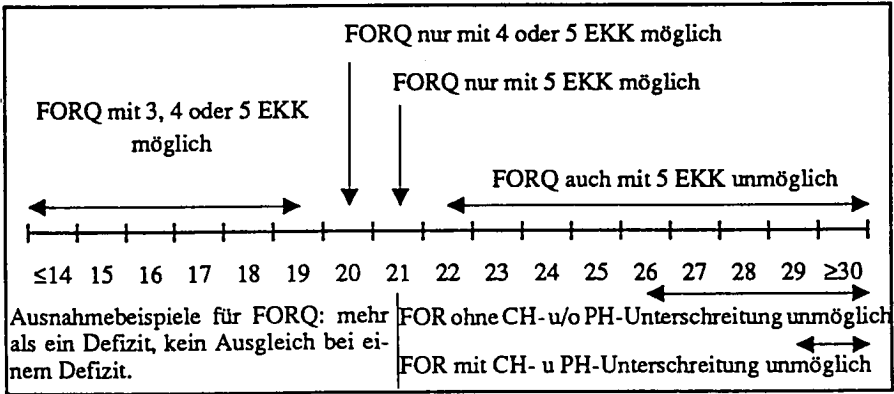


Abb. 3: LIZ und FOR-Abschlüsse

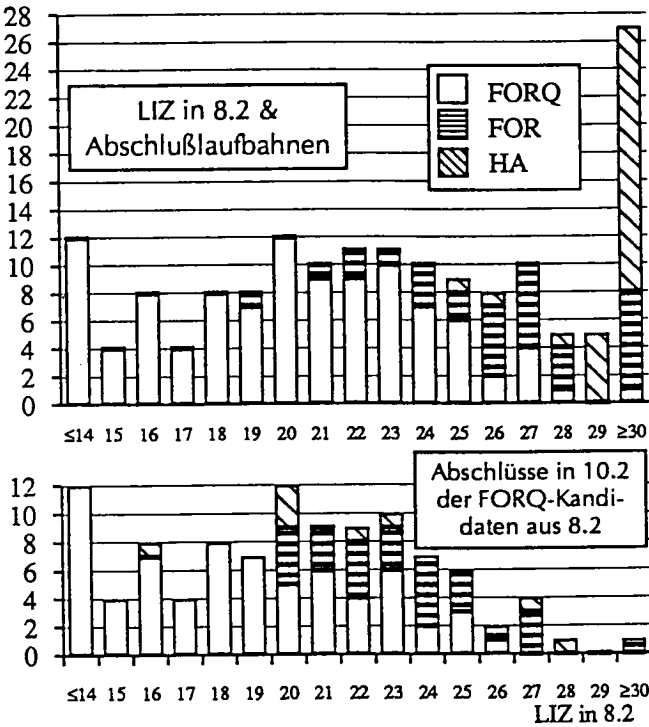


Abb. 4: Laufbahnprognosen in 8.2 und Abschlüsse von 104 FORQ-Kandidaten des Einschulungsjahres 1982

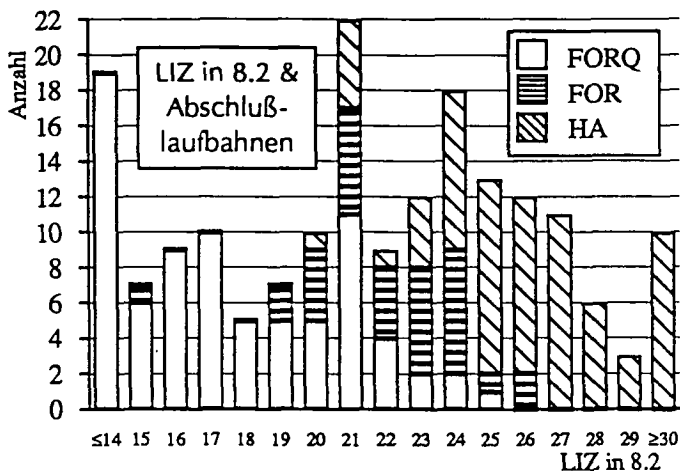


Abb. 5: Laufbahnprognosen in 8.2 des Einschulungsjahres 1985

Ergebnisse

Bisher wurden verschiedene Jahrgangsstufen einer Gesamtschule untersucht. Das Beispiel der Abb. 4 und 5 demonstriert die Leistungsfähigkeit der LIZ: Die hier verwendeten simulierten Daten kommen realen Verhältnissen recht nahe. Der Vergleich der beiden Jahrgänge zeigt, daß sich beim JG 82 am Ende der Jahrgangsstufe 8 noch ein erheblicher Anteil mit einer LIZ von 24 in der FORQ-Laufbahn befindet, der danach die FORQ nur selten erreicht (H4). Beim JG 85 ist nur ein Schüler mit einer derartigen Leistungsschwäche in der FORQ-Laufbahn, dafür aber leistungsstärkere in „unteren“ Laufbahnen, deren Abschlußchancen durch Aufstufungen in E-Kurse zu verbessern sind.

Literatur

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NRW: BASS '87/88. AVO-S I. Köln 1987.

LANDESINSTITUT DES LANDES NRW (Hrsg.): Hinweise zur sachgerechten Umsetzung der AVO-S I.

Soest 21986. MUND, H.A.: Verständnis chemischer Symbole. Frankfurt/M., Kap. 2.

Anschrift des Autors:

StD Dr. Helmut A. Mund, Am Scholtenbuch 29, 4220 Dinslaken 3 (Hiesfeld)

Symposion 8.

Emanzipation, Technik, Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung

EKKEHARD NUISSL

Mündigkeit als Machtfrage

Das Symposion, in dem die Probleme der Weiterbildung bilanziert und Perspektiven für sie angedeutet wurden, wurde gemeinsam von der Kommission Erwachsenenbildung und der Arbeitsgemeinschaft Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft vorbereitet. Es diente dazu, sich des Standes der Weiterbildung und ihrer Forschung zu vergewissern und sich über die Bedeutung neuer Ansätze insbesondere auf dem Gebiet der Frauen – und der Technikforschung zu vergewissern.

Diese beiden thematischen Schwerpunkte ergeben sich aus dem spezifischen Charakter der Erwachsenenbildung, eng mit sozialen Bewegungen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden zu sein. Der Kampf um die gleichberechtigte Rolle der Frau in der Gesellschaft hat in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung eine ebenso große theoretische wie praktische Bedeutung gehabt wie die technologische Umwälzung in vielen Bereichen von Arbeit und Freizeit. Beides ist nicht nur unter gesellschaftlich-systematischen, sondern auch unter individuell-subjektiven Aspekten bedeutsam.

Die beiden Vorträge des ersten Teiles (und ersten Tages) des Symposions widmeten sich stärker den gesellschaftlich-systematischen Aspekten: HANNELORE FAULSTICH-WIELAND und PETER FAULSTICH (Frankfurt/Kassel) referierten über Probleme der Technikbildung, CHRISTIANE SCHIERSMANN (Hannover) erörterte Segmentierungsprobleme und Gestaltungsansätze in der beruflichen Weiterbildung von Frauen. Beide Vorträge sind im folgenden, von den Autorinnen leicht gekürzt, wiedergegeben.

Die Beiträge des zweiten Teiles des Symposions konzentrierten sich stärker auf die subjektive Seite: VERENA BRUCHHAGEN (Dortmund) erläuterte anhand eines Projektes an der Universität Dortmund die Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit, ERHARD MEUELER (Mainz) warf unter dem Titel „Vom Teilnehmer zum Subjekt“ die Frage auf: Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? Beide Vorträge können aufgrund ihrer Länge im folgenden nur auszugsweise wiedergeben werden.

In der Diskussion spielte die Dialektik von Mündigkeit und Macht eine große Rolle – und zwar bereits nach dem ersten Vortrag zur „Technikbildung“. Technikkritik

wurde ebenso als Machtfrage erkannt wie die Dynamisierung des Kompetenzbegriffes, mit der der permanente Spagat weiblichen Arbeitsvermögens aufzuheben sei. Der enge Zusammenhang von gesellschaftlicher Macht und Herrschaft der Männer über die Frauen wurde an verschiedenen Stellen deutlich. Die Tatsache, daß Frauenkompetenzen Männerdefizite sind, dieser Aspekt in der Weiterbildung aber kaum eine Rolle spielt (Zielgruppe sind nicht Männer, sondern Frauen), zeigte, daß die Doppelorientierung von Frauen (die eigentlich menschliche Orientierung) unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zum Nachteil der Frauen ausschlägt.

In bezug auf Technikbildung wurde diskutiert, ob der Begriff der Integration als Leitfigur ausreichend sei angesichts der Dialektik von Mündigkeit und Machtstrukturen. Es wurden Zweifel angemeldet, ob ein verdinglichtes Technikverständnis, das auch instrumentellen Charakter im Machtkampf hat, über den Begriff der Integration aufhebbar sei.

Große Betroffenheit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Symposions löste der Beitrag von ERHARD MEUELER aus. Die von ihm geforderte selbstverantwortete Aneignung von Wirklichkeit betraf nicht nur die rational beschreibbare Problematik, sondern auch das subjektive Empfinden vieler Anwesender. Sozial erlebbare Mündigkeit im Bildungsgeschehen wurde ein Stück weit nicht nur Thema, sondern auch Form der Diskussion im Symposium.

Die Schwierigkeiten der Weiterbildung, so ein Resümee des Symposions, als Interaktionsfeld der Dialektik von Macht und Mündigkeit zu dienen, wurde für die Vergangenheit bestätigt; für die Zukunft wurden Ansätze angemahnt, in denen aus der konkreten Ebene des Bildungsprozesses die Dialektik von Macht und Mündigkeit eben „sozial erlebbar“ bearbeitbar wird.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. EKKEHARD NUISSL, Hamburger Volkshochschule, Katharinenstr. 29, 2000 Hamburg 11

PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

Probleme der Technikbildung

Die Diskussionen um die Rolle von Technik in der Weiterentwicklung von Gesellschaft und für die Chancen von Emanzipation haben Konjunktur, wenngleich die Standpunkte, von denen aus diese Diskussionen geführt werden, diametral entgegengesetzt sind und die Reichweite der Argumente höchst unterschiedlich ist. Wir

wollen im folgenden als erstes eine Problemskizze zum Zusammenhang von Technik, Geschlechterverhältnissen und Erwachsenenbildung vorlegen, danach anhand einer Bestandsaufnahme aufzeigen, was an „Technikbildung“ vorfindbar ist, und schließlich versuchen, Grundzüge einer Didaktik der Technik zu entwickeln.

1. Problemskizze zum Zusammenhang von Technik, Geschlechterverhältnissen und Erwachsenenbildung

Wenn es in der Erwachsenenbildung nicht darum gehen soll, nur instrumentelle Kompetenz zu vermitteln oder Akzeptanz zu beschaffen – wie dies in zahlreichen Weiterbildungsveranstaltungen betrieben wird (FAULSTICH-WIELAND 1989), ist ein Konzept notwendig, das technische Kompetenzen mit gesellschaftlicher Einsicht und Handlungsbereitschaft verbindet. Dazu brauchen wir einerseits ein umfassendes Verständnis von Technik, das als Grundlage für eine Didaktik technischer Bildung dienen könnte, wie auch andererseits einen entsprechenden Bildungsbegriff, der diesen – sperrigen – Gegenstand Technik aufnehmen kann. Einen solchen Technikbegriff findet man aber nicht in den Ingenieurwissenschaften, da aufgrund der disziplinären Segmentierung dort eine Vielzahl einzelner Techniken behandelt und instrumentelle Lösungen entwickelt werden, gleichzeitig aber ein umfassendes Technik-Verständnis kaum zur Diskussion steht. Bei den Erziehungswissenschaften andererseits beherrscht die fatale Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung immer noch das Feld, so daß wir auch hier oft den geforderten Bildungsbegriff nicht finden.

Angesichts der Probleme, welche die weitere Entwicklung der Technik aufwirft, und der Frage, welche Rolle Bildung dabei spielen kann, verbreitet sich eine Grundhaltung, daß es so wie bisher nicht weitergehen kann. Einerseits werden die negativen Konsequenzen dominierender Techniklinien immer deutlicher, andererseits ist die aus den Veränderungs- und Gestaltungsnotwendigkeiten resultierende Bildungsaufgabe keineswegs gelöst. Technikfragen auf Bildungskonzepte zu beziehen, ist allerdings ein heikles Vorhaben. Technik wird in einer dominanten Tradition deutscher Geisteswissenschaften als Kontrapunkt von Selbstverwirklichung und Emanzipation begriffen. In einer gegenläufigen Entwicklungslinie erscheint Technik geradezu als Instrument der Befreiung. In beiden Auffassungen wird aber von einem verengten, isolierenden Begriff von Technik ausgegangen, wird Technik als fixiertes System von Artefakten begriffen – Technik, das sind die Maschinen, die Geräte, die Instrumente, die Systeme. Technikgenese wird aus ihrem natürlichen und gesellschaftlichen Kontext isoliert, und es sieht so aus, als ob ihre Konsequenzen aus einer immanenten Dynamik folgen. Beide Varianten akzeptieren letztlich eine Reduktion der Lernaufgaben auf das Verhältnis technischer Funktionsprinzipien und mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundlagen. Technische Kompetenz ist dann die Fähigkeit zur Erfindung, Entwicklung, Wartung und Reparatur vorhandener Instrumente. Als nicht zur Technik gehörig wird die Fähigkeit der Bedienung von Maschinen und Geräten angesehen. Diese Differenzierung ist dann oft zugleich eine Geschlechterzuweisung: Männer und Technik

gehören zusammen, Männer beherrschen Technik, während Frauen sie nur bedienen.

Diese Sichtweise hat historisch sowohl zur Herausbildung einer geschlechtsbezogenen Aufteilung von Arbeitstätigkeiten geführt wie auch insgesamt zu einer hierarchischen Entwicklung der Arbeitsteilung. Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse werden als scheinbar technisch erzwungen legitimiert, und die Entwicklung der Persönlichkeit der Arbeitenden ebenso wie die „humane Qualität“ der Produkte werden zu nachgeordneten Größen. So waren Berufstätigkeiten in der Telekommunikation zunächst eine männliche Domäne (vgl. zum folgenden FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1987, S. 100–111). Erst als mit dem Aufschwung der Telegraphenbenutzung und dem gesteigerten Personalbedarf auch Frauen beschäftigt wurden, führte dies zu einer Reinterpretation der Arbeitstätigkeit. Telegraphistinnen wurden unten in der Hierarchie und schlecht bezahlt eingeordnet. Dies wurde begründet mit ihrer angeblich wesentlich schlechteren Arbeitsleistung. Verblüffend an dieser Argumentation war, daß den Frauen und Mädchen diejenigen Eigenschaften, die ihnen heute als typisch weibliche Arbeitstugenden bescheinigt werden, aberkannt wurden: Belastbarkeit, Fingerfertigkeit, Gewissenhaftigkeit usw.

Deutlich wird an der Entwicklung des Telegraphen- und Telefondienstes auch, daß Bedientätigkeiten hauptsächlich den Frauen zugewiesen werden, während Überwachungs- und Wartungstätigkeiten den Männern zukommen. Das Bedienen von oft hochgradig komplizierten Apparaten wird nicht als technische Kompetenz akzeptiert. Die „Stöpselfrauen“ und das „Fräulein vom Amt“ übernehmen Funktionen, welche technisch noch nicht automatisiert werden können. Damit geraten sie dann auf Arbeitsplätze, welche besonders von Rationalisierungseffekten betroffen werden. Dies zeigt sich auch an der gegenwärtigen Entwicklung der Telematik, aus welcher eine Beschäftigungsverschiebung erfolgt, die vor allem den Abbau von Frauenarbeitsplätzen betrifft. Rückbezogen auf den eine solche Entwicklung legitimierenden Technikbegriff, ist dessen Hauptkennzeichen das verdinglichte Technikverständnis. Dieses erzeugt einen Schein von Sachnotwendigkeit, überspielt gesellschaftliche Verhältnisse von Eigentum und Herrschaft und macht es möglich, vorfindliche Hierarchien als naturwüchsige Arbeitsteilung darzustellen. Gesellschaftliche Verhältnisse wie auch besonders die Geschlechterverhältnisse werden durch einen solchen Begriff von Technik verdeckt. Unsere These ist es, daß sich dieses vorfindbare Technikverständnis in der Realität technisch bezogener Weiterbildung fortsetzt und daß damit ein ebenso verengtes Verständnis „technischer Bildung“ einfließt.

2. Bestandsaufnahme technischer Bildung für Erwachsene

Entsprechend unserer These vermuten wir, daß Programme in der Erwachsenenbildung durch folgende Merkmale charakterisiert werden können:

- Es werden isolierte technische Kompetenzen vermittelt, wobei von arbeitsorganisatorischen, betriebsorganisatorischen und gesellschaftlichen Verhältnissen

abstrahiert wird. Die Vermittlung isolierter Fertigkeiten blendet den Kontext konkreter Tätigkeiten aus und ist damit unter dem Schein besonderen Praxisbezugs im eminenten Sinne unpraktisch.

- Es erfolgt eine Aufspaltung der Programme hinsichtlich der Kompetenzen für Entwicklung und Wartung einerseits und für Bedienung andererseits. Diese richten sich jeweils an spezifische Beschäftigungsgruppen, so daß bestehende Hierarchien und Geschlechterverhältnisse verfestigt werden und die Partizipations- und Dehierarchisierungspotentiale nicht genutzt werden.

Zur Prüfung dieser zentralen Hypothesen, die zum einen das Integrationsproblem und zum anderen das Hierarchieproblem betreffen, haben wir am Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnik für eine Bestandsaufnahme zur technischen Bildung in der Erwachsenenbildung:

- Programme und Beschreibungen von Kursen gesammelt,
- eine Befragung bei Trägern und Einrichtungen durchgeführt,
- Interviews mit Trägern und KursleiterInnen durchgeführt,
- an verschiedenen Kursen selber teilgenommen.

Zunächst soll jedoch als Hintergrundinformation die Weiterbildungssituation allgemein beschrieben werden. Kennzeichnend für das gesamte System der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist die Vielzahl und Unübersichtlichkeit der Träger und Anbieter. Da technische Probleme oft hochgradig spezialisierte Programme und Kurse erfordern, potenziert sich hier noch die insgesamt zu kritisierende Intransparenz und Diffusität der Institutionen und Programme. Es gibt erhebliche Unterschiede in bezug auf den Aufwand an Kosten und Zeit sowie in bezug auf die Qualität von Trägern und Einrichtungen wie auch die Programme und Kurse selbst. Normal sind sogenannte „Intensivkurse“, welche in der Regel nichts weiter als Anlernen und Einweisung betreiben.

Als generelles Problem im Bereich technischer Bildung läßt sich die Dozentenqualifikation nennen. Die Kursleiter sind von ihrer formalen Qualifikation her meist Spezialisten ihrer Bereiche, welche über keine andragogische Qualifikation verfügen. Die Auswahl des Personals erfolgt von den Trägern offensichtlich primär unter fachlichen Gesichtspunkten. Diese Dominanz des „Fachlichen“ setzt sich in der Programm- und Kursqualität fort. Bei den Methoden dominiert eine Kombination von frontaler Wissensvermittlung und anweisungsgebundenem Üben an Geräten.

Die bei nicht am Arbeitsplatz stattfindenden Weiterbildungsprogrammen zwangsläufige Heterogenität der Teilnehmenden wird nach unseren Erfahrungen in keiner Weise beachtet und das von ErwachsenenbildnerInnen immer wieder emphatisch geforderte Prinzip der TeilnehmerInnen-Orientierung nicht eingelöst. In keinem der von uns besuchten kommerziellen Kurse fand eine persönliche Vorstellung statt. Eine skurrile Verdrehung von TeilnehmerInnen-Orientierung gab es z.B., als ein Kursleiter damit begann, daß er sagte: „Ich gehe davon aus, daß sie alle im Büro tätig sind. Darauf habe ich meine Beispiele abgestellt“. Niemand der Teilnehmenden arbeitete tatsächlich im Büro. Diese Desolatheit des Umgangs mit technischen Problemen in der Erwachsenenbildung führt dann zu fatalen Konsequenzen bezogen auf die beiden von uns untersuchten Fragen: das Hierarchieproblem und das Integrationsproblem.

Angesichts der Tatsache, daß Qualifikationsschwierigkeiten meist ausgelöst werden durch betriebliche Umstellungsstrategien im Zusammenhang von Technikeinsatz, müßten diese zunächst in der innerbetrieblichen Weiterbildung aufgenommen werden. Auch bei technischen Problemen zeigt sich hier hinsichtlich der Adressaten ein deutlicher Unterschied zwischen „Mitarbeiterfortbildung“ und Weiterbildung von Führungskräften. Die Betriebe nutzen die Weiterbildung für übergeordnete personalpolitische Strategien. In den Fachabteilungen wird die Notwendigkeit von umfassenderen Programmen oft nicht gesehen. Qualifizierung wird hauptsächlich als Kostenfaktor betrachtet, der sich schnell „amortisieren“ muß (vgl. DÖBELE-BERGER u.a. 1989, S. 20). In vielen betrieblich durchgeführten Veranstaltungen herrscht eine Tendenz vor, besonders Führungskräfte und Vorgesetzte zu berücksichtigen und die nachgeordneten ArbeitnehmerInnen nur so weit weiterzubilden, wie es an den jeweiligen Arbeitsplätzen zwingend erforderlich ist. Die technischen Angestellten bilden die Hauptgruppe der TeilnehmerInnen. Der Zugang zu Qualifikationsprogrammen ist in hohem Maße von bereits vorhandener Qualifikation abhängig. Sowohl die Teilnehmerhäufigkeit als auch die Teilnahmedauer nehmen mit dem anfangs bestehenden Qualifikationsniveau zu. Vor allem Frauen werden seltener in betriebliche Qualifizierungsprogramme einbezogen.

Außerbetriebliche Weiterbildung erhält angesichts dieser problematischen Situation in der betrieblichen Qualifizierung eine enorme Relevanz. Nichtsdestoweniger wird die festzustellende Selektivität aber hier keineswegs kompensiert, sondern fortgesetzt. Der fehlende Überblick über Programme trägt hierzu ebenso bei wie die hochgradige Kommerzialisierung, durch die vor allem Programme angeboten werden, welche eine unmittelbare Verwendbarkeit versprechen, da nur für diese auch eine kaufkräftige Nachfrage mobilisiert werden kann.

Die Seminare sind in der Regel explizit durch hauptsächlich männliche Dozenten wie implizit „männerlastig“: Während Frauen als TeilnehmerInnen erst ernst genommen werden, wenn sie deutlich gemacht haben, daß sie bereits über einige Kompetenzen verfügen, erhalten Männer vorab einen Kompetenzbonus. Unsere Protokolle belegen, daß Frauen wesentlich öfter mit Dozentenreaktionen zu rechnen haben wie z.B.: „Oh, oh, da sind aber Lücken“. Angesichts der geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung in den Unternehmen verwundert es nicht, daß Schreibkräfte, d.h. vor allem Frauen, in der Regel in Bedienerkursen zu finden sind, während technische Angestellte, d.h. vor allem Männer, in weiterführenden und grundlagenbezogenen Programmen fast ausschließliche Teilnehmergruppe sind.

Einführende Kurse zu technischen Problemen beschränkten sich im allgemeinen auf Anwendung, und zwar in der regelhaften Form. Das bedeutet, daß man Bedienungsschritte erfährt und abarbeitet, dazu einige Regeln lernt, die jeweils apparatspezifisch sind. Insgesamt wird damit die Bedienungsfertigkeit trainiert und spezifisches Wissen erworben, das nur durch sofortige Umsetzung und Anwendung gefestigt und vertieft werden kann. Verständnis der Instrumente und Systeme und damit auch die Fähigkeit, Bedienungsregeln zu variieren und einen Transfer auf eigene Probleme zu leisten, werden nicht erreicht.

Die primär fachlich orientierte Kompetenz der Kursleiter, ihr ausschließlicher Bezug auf den jeweiligen Gegenstand, bewirken, daß die Dozenten kaum in der Lage

sind, Kurse didaktisch aufzubauen und übergreifendes Verständnis zu vermitteln. Die inhaltliche Ausrichtung der Kurse spiegelt die Reduzierung von Technik auf Instrumente, Maschinen und Systeme mit jeweils klar abgegrenzten Funktionen. Die technischen Instrumentarien stehen im Vordergrund, nicht jedoch die zu lösenden Aufgaben. Damit reduziert sich Kenntnisvermittlung darauf, zu wissen, welche „Knöpfchen“ zu drücken sind. Die ausschließliche Orientierung auf Bedienungswissen zeigte sich in den von uns besuchten Angeboten darin, daß arbeitsorganisatorische Variationsmöglichkeiten und gesellschaftliche Konsequenzen weder expliziter Gegenstand waren noch überhaupt angesprochen wurden. Gesellschaftsbezogene Technikprobleme werden an die „allgemeine“ Weiterbildung verwiesen, wo z.B. im Bereich gewerkschaftlicher Veranstaltungen Mitbestimmungsfragen oder im Bereich der Kirchen Sinnfragen oder im Bereich der „politischen Bildung“ Technikkonsequenzen und ökologische Probleme diskutiert werden.

3. Grundzüge für eine andere Didaktik der Technik

Unsere Kritik an der dominierenden Realität technischer Bildung gilt selbstverständlich nur generell und in der Tendenz. Wir unterschlagen dabei vielfältige Ansätze – die sich insbesondere in den Bildungsprogrammen „von Frauen für Frauen“ finden – mit dem existierenden Dilemma umzugehen, um deutlich zu machen, daß eine grundlegende Neubestimmung notwendig ist. Um Alternativen bezogen auf Bildung denken zu können, braucht man einen angemesseneren Begriff von Technik, der sich gegenüber dem verdinglichenden Verständnis absetzt. Gegenüber den von Natur und Gesellschaft isolierten Technikkonzepten vertreten wir eine „Strukturthese“, daß nämlich Technik ein Prozeß gesellschaftlicher Aneignung von Natur, Instrument und Resultat von menschlicher Arbeit zugleich ist. Damit wird Technik selber wieder auf Gesellschaft und Natur bezogen.

Die Aussage, daß Technik unmittelbar ein gesellschaftliches Verhältnis darstellt, läßt sich wieder am Beispiel der Nachrichtenübermittlung, der Telekommunikation, deutlich machen. Wir wählen dafür zwei historisch weit auseinander liegende Vorgänge. Das erste prominente Beispiel ist die Nachricht vom Fall Trojas. AISCHYLOS (525–456 v.u.Z.) beschreibt, wie Agamemnon seiner Gattin Klytemnestra über eine Strecke von etwa 450 km über acht Stationen per Feuerzeichen den Sieg meldet. Von Gipfel zu Gipfel pflanzte sich die Nachricht fort, überbrückte das Meer und wurde vom Wächter auf dem Königspalast aufgenommen. Hinter diesem scheinbar nur technischen Vorgang stehen Grundstrukturen einer Sklavenhaltergesellschaft, militärische Operationen und Kommunikationsstrukturen, welche in dem damals bestehenden System von Warten und Wachtürmen festlegt, was mitgeteilt werden konnte und was überhaupt mitzuteilen wert war.

Springen wir in die aktuelle Phase des Ausbaus der Telematik, nämlich die ISDN (Integrated Services Digital Network) Pläne, so geht es nur oberflächlich um verschiedene Kabel, um Kupfer- und Glasfasernetze. Als treibende Kraft wirken dahinter unternehmerische und militärische Interessen am schnellen und billigen Austausch von Daten. Immer größere Mengen von technischen und monetären Infor-

mationen sollen immer schneller ausgetauscht werden. Dies verändert wiederum die Kommunikationsstrukturen, nämlich die Art und Weise, was und wie Menschen miteinander sprechen, und was sie überhaupt noch mitzuteilen haben. Die verstärkte Nutzung der Datenübertragung verringert die Notwendigkeit der Kommunikation durch persönliche Kontakte. Kommunikationsprozesse werden formalisiert.

Ausgehend von der Strukturthese von Technik stellen sich angesichts der aktuellen Entwicklung rechnergestützter Produktions- und Bürotätigkeiten mindestens drei Problemkomplexe für eine Didaktik technischer Bildung besonders kraß:

- Welche Verschiebungen ergeben sich im Mensch-Maschine-Verhältnis, und was ist der Stellenwert von Qualifikationen bei rechnergestützter Tätigkeit?
- Wie ist das Verhältnis von sogenannten beruflichen, allgemeinen und politischen Kompetenzen einzuschätzen?
- Welche Möglichkeiten der Gestaltung gibt es, und welche Alternativen sind in Zukunft als veränderbar abzusehen in Kenntnis der Vergangenheit?

Für die Gestaltung von Technik ist es besonders wichtig herauszuarbeiten, wo in der Vergangenheit Wegkreuzungen und Knotenpunkte alternativer Techniklinien waren und sind. So ist z.B. die Abspaltung von Bedienung und Wartung bei den Telegraphen- und Telefondiensten keineswegs technisch erzwungen, sondern Resultat spezifischer Arbeitsteilung und Geschlechterverhältnisse. Dies kann vor allem beim Rückblick auf vergangene Alternativen verdeutlicht werden. Eine Umsetzung von Technikhistorie in Bildungsfragen folgt aus dieser Perspektive einem „historisch-genetischen Ansatz“. Wesentlich dafür ist, daß gezeigt werden kann, wie sich Technik immer schon geschichtlich entwickelt hat, und daß dabei auch deutlich wird, daß ihre gegenwärtige Form immer Ergebnis von vorher gefällten Entscheidungen und Machtverhältnissen ist und daß Technik somit weiterhin veränderbar und gestaltbar bleibt.

Ausgehend von der Strukturthese und dem historisch-genetischen Konzept verbietet es sich, weiterhin eine Dominanz von als instrumentell verstandener Technik bei der Arbeitsgestaltung zu unterstellen. Technik wird in Beziehung gesetzt zur Organisation der Arbeit und der Qualifikation der Arbeitenden. Technik, Organisation und Personal sind prinzipiell drei Variablen einer umfassenden Arbeitsgestaltung. Weder erzwingt ein bestimmter Entwicklungsstand der Technik eine vorgegebene Organisation und Qualifikation, noch können sich jeweils aktuelle Interessen ungebrochen durchsetzen. Es gibt – gegenüber einem Technikdeterminismus – immer Handlungsfelder von Mensch-Maschine-Beziehungen, welche es ermöglichen, von den Personen und ihren Qualifikationen auszugehen. Leitlinie dafür ist die Gestaltung persönlichkeitsfördernder Arbeitsstrukturen (ULICH 1980). Dieses Konzept macht die Trennung zwischen sogenanntem Beruflichem und sogenanntem Allgemeinem endlich auch theoretisch obsolet. Entfaltung von Persönlichkeit wird nicht auf einen Bereich außerhalb von Arbeitswelt verwiesen, sondern es wird versucht, gezielt Identitätschancen in der Arbeit herzustellen.

Mit diesen Klärungen ist es durchaus möglich, anzuknüpfen an den Bildungsbegriff der humanistischen Tradition und ihn in Beziehung zu bringen zur beruflichen Tätigkeit. Grundlegend dabei bleibt die These, daß die Beziehung von Lernen und Arbeiten wesentlich die Identitätschancen bestimmt (FAULSTICH 1981). Ausgehend

von einem Gestaltungsansatz stellen sich nicht mehr die pauschalen Alternativen pro oder contra Technik, sondern es können didaktische Konzepte erstellt werden, welche die Chancen der Entwicklung von Persönlichkeit im jeweiligen technisch-organisatorischen Kontext nutzen. Damit dreht sich die Perspektive um: Es geht nicht mehr darum, das zu lernen, was die Technik erfordert. Sondern umgekehrt kann gefragt werden, wie müssen Technik, Arbeitsorganisation, Arbeitsteilung und Geschlechterverhältnisse in der Arbeit aussehen, damit gesellschaftliche Emanzipation überhaupt möglich wird. Daraus läßt sich dann auch bestimmen, welchen Beitrag Bildung dazu leisten kann und soll.

Literatur

- DÖBELE-BERGER, C. u.a.: Softwarenutzung am Arbeitsplatz und berufliche Weiterbildung. Bonn 1988.
- FAULSTICH, P.: Arbeitorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1981.
- FAULSTICH, P./FAULSTICH-WIELAND, H.: Informationstechnik und Weiterbildung. Kassel 1989.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: Der Weg zur modernen Bürokommunikation. Bielefeld 1987.
- HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBIILDUNG: Technik und Arbeit als Gegenstand der Erwachsenenbildung. (1989), H. 3.
- ULICH, E.: Zum Begriff der persönlichkeitsförderlichen Arbeitsgestaltung. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft (1980), S. 210–219.

Anschriften der Autoren:

Priv.-Doz. Dr. Peter Faulstich, Mönchebergstr 19, 3500 Kassel
Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Querenburg 32, 3510 Hann.Münden

CHRISTIANE SCHIERSMANN

Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen

Die gegenwärtige Lebenssituation von Frauen ist durch den Widerspruch geprägt, daß auf der einen Seite das Leitbild der erwerbstätigen, unabhängigen Frau an Bedeutung gewonnen hat, auf der anderen Seite jedoch die gesellschaftliche Zuweisung der Familie – insbesondere der Erziehungsaufgaben an Frauen sowie die individuelle Übernahme der Verantwortung der Frauen für diesen Bereich nahezu ungebrochen ist.

Damit unterliegen Frauen einer doppelten Vergesellschaftung (vgl. BECKER-

SCHMIDT 1987), nämlich zum einen in bezug auf ihre traditionelle Rolle in der Familie und zum anderen im Hinblick auf die wachsende Integration in das Erwerbsystem. Diese Lebenssituation prägt auch die Situation von Frauen in der beruflichen Weiterbildung. Mit der gestiegenen Erwerbsorientierung sind Frauen in wachsendem Umfang auf die Beteiligung an Weiterbildung im Interesse der Absicherung bzw. Verbesserung ihrer beruflichen Perspektive angewiesen. Dennoch nehmen sie angesichts ihrer Lebenssituation nach wie vor unter anderen Voraussetzungen als Männer daran teil.

Wenngleich aus Sicht von Frauen zukünftig eine Umverteilung der gesamten gesellschaftlich notwendigen Arbeit erforderlich ist, d.h. sowohl der Erwerbsarbeit als auch der Familienaufgaben, und die bloße Integration in den Arbeitsmarkt keineswegs mit der Emanzipation der Frauen gleichzusetzen ist, so ist für die nähere Zukunft doch davon auszugehen, daß die strukturell angelegte Zuständigkeit der Frauen für Familienaufgaben bestenfalls langsam aufgeweicht wird und damit ihre Chancen zur Beteiligung an beruflicher Weiterbildung beeinflußt. Dies gilt ungeachtet dessen, ob die betreffenden Frauen tatsächlich Kinder und Familie zu versorgen haben oder nicht. Mit diesen Aspekten möchte ich mich im folgenden auseinandersetzen und anschließend Konsequenzen für zukünftige Forschung skizzieren. Meine Überlegungen basieren auf der Auswertung vorhandener statistischer Daten zur Weiterbildungsbeteiligung, der systematischen Durchsicht der vorhandenen Literatur zur beruflichen Weiterbildung sowie zur Erklärung der Arbeitsmarktsituation von Frauen und der Durchführung eigener Untersuchungen.

1. Analyse der Beteiligungsstrukturen

1.1. Die Auswirkungen der doppelten Vergesellschaftung auf die Beteiligungschancen in der beruflichen Weiterbildung

Eine Analyse des Zusammenhangs von *Alter* und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung belegt den Einfluß der reproduktionsbezogenen Aufgaben von Frauen auf die Weiterbildungsbeteiligung. Die Ergebnisse der Mikrozensus-Erhebungen ergeben bei den 15–20jährigen und den 20–25jährigen kaum Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung, vielmehr überwiegt die Beteiligung von Frauen sogar leicht. In den Altersgruppen ab 25 Jahren zeigt sich demgegenüber eine deutlich höhere Beteiligung männlicher Erwerbspersonen. Folglich bleibt die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen in den Jahren deutlich hinter der von Männern zurück, in die einerseits die Phase der Familiengründung (für die Frauen) und andererseits (für die Männer) die Hauptphase der beruflichen Stabilisierung bzw. des beruflichen Aufstiegs fällt.

Auffällig ist außerdem die nach wie vor unterproportionale Beteiligung *teilzeitbeschäftigter Frauen* an beruflicher Weiterbildung. Von den voll berufstätigen Frauen bildeten sich 1988 18%, von den teilzeitbeschäftigten dagegen lediglich 9% beruflich weiter (vgl. INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1989). Andere Untersuchungen belegen, daß Teilzeitbeschäftigung von den Frauen überwiegend aufgrund ihrer fami-

lialen Verpflichtungen gewählt wird (vgl. ENGELBRECH/WARNHAGEN 1987). Insbesondere stimmt nachdenklich, daß sich in erster Linie für teilzeitbeschäftigte Frauen mit einem Lehr- bzw. Berufsfachschulabschluß eine deutliche Unterrepräsentanz feststellen läßt, d.h. gerade diese vergleichsweise qualifizierte und große Gruppe von Frauen nimmt mit einer Teilzeitbeschäftigung erhebliche Benachteiligungen in der beruflichen Weiterbildung in Kauf.

Ob der Grund für die Beeinträchtigung der Weiterbildungsbeteiligung bei gleichzeitiger Verbindung von Familienaufgaben und Erwerbsarbeit in erster Linie in dem knappen Zeitbudget dieser Gruppe, im betrieblichen Angebot, das nicht auf diese Gruppe ausgerichtet ist, oder in den betrieblichen Strategien, die Investition in diese Gruppe scheuen, zu suchen ist, muß an dieser Stelle offen und weiterer Forschung vorbehalten bleiben.

Vielfach wird in der allgemeinen Diskussion die Vermutung geäußert, Frauen hätten aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen ein geringeres *Interesse* an beruflichem Fortkommen und auch an beruflicher Weiterbildung. Diese These kann jedoch eindrucksvoll widerlegt werden: Vorliegende Untersuchungen weisen übereinstimmend nach, daß die geringe Teilnahme von Frauen an betrieblicher Weiterbildung und ihr Überwiegen bei kurzen Maßnahmen nicht aus mangelndem Interesse zu erklären ist. So begründeten beispielsweise die 80% der im Rahmen einer qualitativ angelegten Untersuchung von JÜNGLING (1988, S. 103) befragten Frauen, die noch nie in ihrem Berufsleben an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen hatten, dies überwiegend damit, daß es entweder in ihrem Betrieb keine Weiterbildung bzw. keine ihnen zugängliche Weiterbildung gäbe. Nur 4% verwiesen auf mangelndes Interesse. Andere Untersuchungen (vgl. GOLDMANN 1988; BOLLE/SCHNEIDER 1988) bestätigen, daß die geringe Weiterbildungsbeteiligung von Frauen nicht vorrangig ein Motivationsproblem darstellt. Vielmehr wird sie von den betroffenen Frauen als Resultat eines mangelhaften Angebots bzw. einer unzureichenden betrieblichen Förderung weiblicher Beschäftigter im Vergleich zu männlichen Kollegen sowie familiärer Belastungen interpretiert.

Die *Berufsverläufe* von Frauen sind nach wie vor durch Diskontinuität geprägt. Knapp 50% der erwerbstätigen Frauen unterbrechen mindestens einmal ihre Erwerbstätigkeit – in der Regel aufgrund von Familienaufgaben. Allerdings verschiebt sich bei den jüngeren Frauen der Zeitpunkt der Unterbrechung immer häufiger von der Heirat bis zur Geburt des ersten, manchmal des zweiten Kindes, die Unterbrechungszeiten werden kürzer und ein wachsender Anteil der Frauen möchte nach einer Berufsunterbrechung in das Erwerbsleben zurückkehren. Weiterbildung stellt einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Erleichterung des beruflichen Wiedereinstiegs dar.

Das INSTITUT FRAU UND GESELLSCHAFT hat im Rahmen einer für das BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT durchgeführten Expertise (vgl. AMBOS/GERTNER/SCHIERSMANN/WUNN 1990) versucht, einen Überblick über das vorhandene Weiterbildungsangebot für „Berufsrückkehrerinnen“¹ zu gewinnen. Die Analyse zeigt, daß berufsorientierte Angebote zumindest in den Ballungsgebieten relativ gut ausgebaut sind, wobei jedoch gegenwärtig nicht eindeutig zu klären ist, ob die Nachfrage noch über das zur Verfügung stehende Angebot hin-

ausgeht. Weiter ist davon auszugehen, daß in eher ländlich strukturierten Gebieten häufig nach wie vor ein erhebliches Angebotsdefizit besteht. Außerdem mangelt es an umfassenderen, auf die Orientierungskurse aufbauenden Angeboten.

In jüngster Zeit sind – insbesondere von Großbetrieben – *Betriebsvereinbarungen* abgeschlossen worden (vgl. LIPPMANN 1989; AMBOS/GERNTER/SCHIERSMANN/WUNN 1990). Kern dieser Regelungen ist die Reservierung eines Arbeitsplatzes für Eltern für die Zeit der Kleinkindererziehung (je nach betriebspezifischer Regelung für drei bis sieben Jahre). Eine Reihe dieser Vereinbarungen enthält die Aufforderung oder Verpflichtung zur Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung während dieser Zeit. Bislang liegen jedoch noch keine verallgemeinerbaren Erfahrungen mit diesen Regelungen vor, die u.a. darüber Aufschluß geben könnten, wieviele der betroffenen Frauen diese Kurse in Anspruch nehmen und wie diese gestaltet sein müssen, um deren Bedürfnissen Rechnung zu tragen.

1.2. Berufliche Weiterbildung als Faktor der Stabilisierung von geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktsegmenten

Die zunehmende Integration von Frauen in den Erwerbsbereich hat an deren Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt noch nicht viel verändert. Aufgrund der ihnen zugewiesenen, in der Regel wenig qualifizierten Arbeitsplätze ist die Vermutung plausibel, daß auf der einen Seite aus betrieblicher Sicht für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben Weiterbildung kaum in nennenswertem Umfang erforderlich ist und auf der anderen Seite Betriebe Frauen kaum gezielt für die Teilnahme an Weiterbildung motivieren und entsprechend fördern, um deren berufliche Situation zu verbessern.

Die bisher einzige quantitativ angelegte, allerdings regional auf das Ruhrgebiet und sektoral auf Industriebetriebe beschränkte Untersuchung zur *betrieblichen Weiterbildung* von Frauen (vgl. NEUMANN/WEIMER 1984) zeigt, daß nur einer von zehn der in die Untersuchung einbezogenen Betriebe un- bzw. angelernte Arbeiterinnen in sein Weiterbildungsprogramm einbezog, nur 4 von 10 Untersuchungsbetrieben wandten sich an Facharbeiterinnen. Zudem besuchten Arbeiterinnen überwiegend (zu 70%) sehr kurze Maßnahmen, während die Verteilung auf sehr kurze, kurze und mehr als eine Woche dauernde Kurse bei den männlichen Beschäftigten mit gleichem Status ausgeglichener war.

Die Benachteiligung von Frauen im Kontext beruflicher, insbesondere betrieblicher Weiterbildung beginnt nicht erst mit den konkreten Selektions- bzw. Förderprozessen für die unmittelbare Weiterbildungsteilnahme, sondern ist tiefer in die der Planung von Weiterbildung vorgelagerten Entscheidungen über die Prinzipien der Personalplanung eingebunden. Geschlechtsspezifische Personalplanungsstrategien waren in den vorliegenden empirischen Untersuchungen, die auf Fallstudien basieren, durchgängig nachweisbar (vgl. JÜNGLING 1988; GOLDMANN 1988), wurden jedoch von den Betriebsvertretern häufig nicht wahrgenommen bzw. zugegeben. Folglich verwundert es auch nicht, daß von den Betrieben die Schwierigkeit einer Verein-

barkeit von Familienaufgaben mit der Beteiligung an Weiterbildung kaum als Problem erkannt wird.

Auch die Analyse der Weiterbildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) zeigt, daß Weiterbildung eher zu einer Zementierung bestehender Strukturen als zu einer Aufweichung der vorhandenen geschlechtsspezifischen Segmentierung des Arbeitsmarktes beiträgt: Von den 1987 neu in AFG-Maßnahmen Eingetretenen befanden sich 56% der Männer und 67% der Frauen in einer Anpassungsqualifizierung, 29% der Männer gegenüber 15% der Frauen in einer Aufstiegsfortbildung und 12% der Männer und 16% der Frauen in einer Maßnahme zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten (vgl. BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1988, S. 20).

2. Forschungsfragen und Handlungsperspektiven

Angesichts der eingangs erwähnten defizitären Daten- und Forschungslage ist zunächst generell zu fordern, daß zukünftige Forschungsarbeiten zur Weiterbildung generell die Kategorie „Geschlecht“ berücksichtigen sollten. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Entwicklung von Fragestellungen als auch in bezug auf die Durchführung und die Interpretation von Erhebungen. Parallel dazu wird es für die mittelfristige Zukunft angesichts der spezifischen Lebenssituation von Frauen im Spannungsfeld zwischen Familienaufgaben und Erwerbsarbeit notwendig und sinnvoll sein, in größerem Umfang als bisher Forschungsvorhaben zu entwickeln, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit der Weiterbildungssituation von Frauen steht, um sehr viel genauer, als dies bislang möglich ist, die unterschiedlichen Beeinflussungsfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen erfassen zu können. Einige aus meiner Sicht zentrale Forschungsfragen möchte ich abschließend skizzieren.

Die vorangegangene Darstellung hat gezeigt, daß Prinzipien der Personalplanung und Personalrekrutierung die Weiterbildungschancen von Frauen nachhaltig prägen. Zukünftige Untersuchungen dürfen sich daher nicht auf eine oberflächliche Analyse der Beteiligtenstruktur beschränken. Die genannten Problemstellungen sind nur dann angemessen bearbeitbar, wenn die Wechselwirkungen zwischen der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen, der Beschäftigtenstruktur, der Personalplanung und der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen differenzierter erforscht werden und im Hinblick auf die praktische, d.h. z.B. zeitliche Gestaltung der Weiterbildung, die besonderen Lebensbedingungen von Frauen in Rechnung gestellt werden.

In den letzten Jahren sind im Rahmen handlungsorientierter Projekte konkrete Vorschläge zur Erhöhung der Partizipation von Frauen an betrieblicher Weiterbildung im Interesse einer Verbesserung ihrer Berufspositionen entwickelt worden (vgl. GÄRTNER/KREBSBACH-GNATH 1987; BOLLE/SCHNEIDER 1988). Dabei fällt auf, daß diese Beziehungen auf einer Qualifikationsebene zwischen der Position angelernter Kräfte und der von Fachkräften angesiedelt sind (z.B. AutomatenbetreuerInnen für

den gewerblichen Bereich oder Assistenz-Sachbearbeitungsfunktionen im Bankbereich). Diese Strategien erweisen sich m.E. als ambivalent. Auf der einen Seite gelingt der Sprung auf die Ebene der Facharbeit nicht, und es bleibt daher fraglich, ob die angestrebte Zielperspektive, die betroffenen Frauen in die Lage zu versetzen, mit männlichen Fachkräften zu konkurrieren, wirklich erreicht werden kann. Zudem ist in Rechnung zu stellen, daß es sich, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich, zumindest zum Teil um Tätigkeiten handelt, die im Zuge des nächsten Rationalisierungsschubs von Maschinen übernommen werden können. Auf der anderen Seite ist jedoch nicht zu bestreiten, daß die vorgeschlagenen Weiterbildungskonzepte für angelernte Frauen die im Arbeitsvollzug erworbenen Qualifikationen aufgreifen und honorieren und zumindest mittelfristig eine Absicherung ihrer Arbeitsplätze erleichtern. Angesichts der Tatsache, daß es in Zukunft immer schwerer werden wird, durch Weiterbildungsmaßnahmen von gering qualifizierten Arbeitsbereichen in qualifizierte, d.h. in den Facharbeitsmarkt, überzuwechseln, ist dieser Gewinn nicht gering zu veranschlagen.

Dennoch ist grundsätzlich die Frage aufzuwerfen, ob die eigentlich zukunftsweisende Strategie – angesichts der steigenden Qualifikationsanforderungen und der wachsenden Bedeutung formaler Abschlüsse als Einstiegsvoraussetzung für den Facharbeitsmarkt – nicht doch darin bestehen muß, nach geeigneten Strategien zu suchen, um angelernten Arbeiterinnen das Nachholen eines qualifizierten Berufsabschlusses zu ermöglichen, selbst wenn der damit verbundene Zeitaufwand und die zu veranschlagenden Kosten sowohl für den Erwerb als auch für die Frauen deutlich höher liegen als bei den oben diskutierten Qualifizierungsvorschlägen.

Die Frage, ob qualifikatorischen Zwischenebenen oder der Orientierung an traditionellen Berufsbildungsabschlüssen der Vorzug zu geben ist, berührt auch die grundsätzliche Frage nach der Gestaltung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung und der Bündelung von Qualifikationen zu Berufsprofilen. In diesem Zusammenhang ist die allgemeine Qualifikationsforschung zu intensivieren und die Schneidung von Berufsprofilen angesichts veränderter Anforderungen und der spezifischen Ausbildungs- und Berufsverläufe von Frauen neu zu diskutieren.

In jedem Fall wird im Interesse von Frauen nicht nur auf die Ausbildungsinhalte zu achten sein und nicht nur auf die jeweiligen berufsspezifischen Beschäftigungsaussichten, sondern vorrangig auch darauf, ob mit der konkreten Bereitschaft der Arbeitgeber zur Beschäftigung der Frauen auf adäquaten Arbeitsplätzen zu rechnen ist und ob die Arbeitsbedingungen eine Vereinbarkeit von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit zulassen.

Die Erfahrungen aus Modellprojekten (vgl. GÄRTNER/KREBSBACH-GNATH 1987; HENTRICH u.a. 1988) zeigen zudem, daß selbst im Rahmen dieser herausgehobenen Vorhaben die Implementation innovativer Vorschläge sich in vielen Fällen nicht realisieren ließ. Daraus läßt sich schlußfolgern, daß die Entwicklung gezielter Strategien zur Sensibilisierung der Betriebsvertreter für die Notwendigkeit einer gezielten Frauenförderung jeweils explizit Bestandteil zukunftsorientierter Bemühungen um die Verbesserung der Weiterbildung von Frauen sein mußte.

Eine Schwierigkeit und Widersprüchlichkeit zeigt sich bei der Durchsicht der vor-

liegenden Literatur im Hinblick auf die Beurteilung des Zusammenhangs von – insbesondere betrieblicher – Weiterbildung und Arbeitsplatzsituation. Auf der einen Seite wird gefordert, betriebliche Weiterbildungsangebote grundsätzlich mit konkreten Beschäftigungsperspektiven zu verkoppeln. Für diese Strategie spricht, daß eine Beteiligung an Weiterbildung ohne entsprechende Konsequenz für die Beschäftigungssituation – wobei es sich nicht unbedingt um eine finanzielle Besserstellung handeln muß – notwendig ist, um die Weiterbildungsbemühungen zu honorieren und einem Abbau der gerade bei bildungsungewohnten Zielgruppen häufig nicht sehr stabilen Weiterbildungsmotivation vorzubeugen. Auf der anderen Seite widerspricht eine solche Verzahnung von Bildung und Beschäftigung den Prinzipien einer „präventiven“ bzw. „dynamischen“ Weiterbildungsstrategie, die berufliche Weiterbildung nicht auf den ökonomisch bzw. technologisch als unabdingbar zu beschreibenden Umfang beschränkt, sondern auf die vorausblickende Ausschöpfung des vorhandenen Qualifikationspotentials ausgerichtet ist. Dieser allgemeine Zielkonflikt besteht gleichermaßen bei der Anpassungs- sowie bei der Aufstiegsqualifizierung.

Auf absehbare Zeit werden die Erwerbsbiographien von Frauen durch Diskontinuität geprägt sein, wobei sich die Berufsunterbrechungszeiten bei jungen Frauen deutlich verkürzen. Es ist daher zu untersuchen, welche Modelle und Formen (betrieblicher) Weiterbildung dazu beitragen können, während der Konzentration auf familiäre Aufgaben den Kontakterhalt zum Beruf zu unterstützen und die Qualifikationssicherung bzw. -erweiterung zu gewährleisten. Hierzu sind weitere Ideen und Anstrengungen nötig, insbesondere in bezug auf die große Gruppe der in Klein- und Mittelbetrieben beschäftigten Frauen.

Insgesamt kann es nicht um die Zielperspektive einer bedingungslosen Anpassung von Frauen an die vorfindliche Struktur von Erwerbsarbeit gehen. Vielmehr ist eine Gestaltung der Arbeitsbedingungen und der beruflichen Weiterbildung anzustreben, die vielseitige, auf Erwerbsarbeit *und* Familie ausgerichtete Lebensentwürfe ermöglicht.

Anmerkung

- 1 Der Begriff ist problematisch, weil eine Rückkehr in den erlernten bzw. ausgeübten Beruf in vielen Fällen – zum Teil aus arbeitsmarktstrukturellen, zum Teil aus individuellen Gründen – nicht möglich ist.

Literatur

- AMBOS, I./GERTNER, S./SCHIERSMANN, CH./WUNN, CH.: Berufliche Wiedereingliederung von Frauen. Stuttgart 1990.
- BECKER-SCHMIDT, R.: Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: UNTERKIRCHER, L./WAGNER, I. (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien 1987, S. 10–25.
- BOLLE, M./SCHNEIDER, E.-R.: Neue Technologien und neue Qualifikationsanforderungen für Frauen. München 1988.

- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: Förderung der beruflichen Bildung. Nürnberg 1988.
- ENGELBRECH, G./WARNHAGEN, J.: Frauen in Teilzeitarbeit. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 5/1987.
- GÄRTNER, H.J./KREBSBACH-GNATH, C.: Berufliche Qualifizierung von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei der Einführung neuer Technologien. Stuttgart 1987.
- GOLDMANN, M.: Betriebliche Qualifizierung von Frauen als Gegenstand betrieblicher Personalpolitik. In: CH. SCHIERSMANN (Hrsg.): Mehr Risiken als Chancen? Frauen und neue Technologien. Bielefeld 1988, S. 87–96.
- INFRATEST SOZIALFORSCHUNG: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1988. Ergebnisse der Repräsentativerhebung. München 1989.
- JÜNGLING, CH.: Barrieren und Ansatzpunkte innerbetrieblicher Weiterbildung von Frauen. In: CH. SCHIERSMANN (Hrsg.): Mehr Risiken als Chancen? Frauen und neue Technologien. Bielefeld 1988, S. 97–109.
- LIPPMANN, CH.: Die Bedeutung der Betriebsvereinbarungen aus Arbeitnehmerinnensicht. In: Frauenerforschung 1989, H. 1+2, S. 121–130.
- NEUMANN, H./WEIMER, K.-H.: Innerbetriebliche Weiterbildung für Frauen als arbeitsmarktpolitisches Instrument, hrsg. von der FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG BONN. Bonn 1984.

Anschrift der Autorin:

Priv.-Doz. Dr. Christiane Schiersmann, An der Rase 14, 3405 Rosdorf 1

VERENA BRUCHHAGEN

Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit

Unter dem Aspekt der Erwerbslosigkeit, der – trotz besserer Bildungs- und Ausbildungskonditionen – nachhaltig mangelhaften Situation von Frauen im Erwerbsbereich und unter dem Aspekt der massiven Umstrukturierung der Arbeitsverhältnisse und Erwerbsarbeitsbedingungen selbst scheint die Diskussion um eine fachliche Qualifizierung für die emanzipatorische Frauenarbeit vielleicht luxuriös. Andererseits kann eine Situationsanalyse der Frauenerwerbsarbeit wie der Erwerbslosigkeit von Frauen allein die mannigfaltigen Veränderungsprozesse nicht fassen, von denen Frauenarbeit und Fraueninteressen in ihrer wechselseitigen Entwicklung gekennzeichnet sind. Gehen wir von diesen zwei Strängen aus, so läßt sich zunächst festhalten, daß in vielen gesellschaftlichen Bereichen neue Ansprüche von Frauen in bezug auf die Umsetzung verschiedener emanzipatorischer Interessen entwickelt worden sind, Ansprüche und Forderungen nach mehr Präsenz, stärkerer Partizipation an Entscheidungen und Entscheidungsstrukturen, gleicher Teilhabe bei der Verteilung von Ressourcen, gezielter finanzieller und ideeller Förderung u.a.m.

Im Rahmen der Frauenbewegung und anderer sozialer Bewegungen wurden eine

Vielzahl neuer Lebens- und Arbeitsformen entwickelt, Leben und Arbeiten unter gesellschaftskritischen Aspekten neu definiert und Energie, Kreativität und Innovationslust zur Entwicklung neuer Orientierungen, neuer Gewichtungen freigesetzt.

Maßgeblich für die Entwicklung der Frauenbewegung wie für die Popularisierung und öffentliche Diskussion ihrer Inhalte war m.E. die für viele Frauen existentiell notwendige Verbindung von emanzipatorisch-feministischer Bewegung und beruflicher (und damit mehr oder weniger institutioneller) Orientierung. Engagierte Frauen in verschiedenen beruflichen und öffentlichen Bereichen, insbesondere in der Bildungsarbeit, haben eine starke multiplikatorische Wirkung ausgeübt. Die stärkere Focussierung des öffentlichen Blicks auf die Lebens- und Arbeitssituation von Frauen hat ebenso dazu beigetragen, daß Fraueninteressen zunehmend vehementer und breiter entwickelt und öffentlich wie privat geäußert wurden. Dabei haben die konkreten Fragen zur Umsetzung der Emanzipation von Frauen die Theoriediskussion zum Teil relativiert. Der Phase der Erprobung und Umsetzung feministisch-emanzipatorischer Modelle folgte der Wunsch nach differenzierterer Theorierezeption, nach Theoretisierung und Theoriebildung im Kontext der jeweiligen Arbeits- und Praxisbereiche von Frauen. Diese Entwicklungen und Erfahrungen der ca. letzten 10 Jahre liegen auch dem hier vorgelegten Bildungskonzept zugrunde. Im Zuge des Erwachsenwerdens einer Bewegung erfolgten Reflexionen und Systematisierungsversuche der bisherigen Arbeit, d.h. bisheriger Konzepte, Modelle und Vorgehensweisen.

Umfassendes Ziel unseres Bildungskonzeptes im Modellversuch Frauenstudien ist die Entwicklung von Möglichkeiten zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation von Frauen. Diese Entwicklung findet in der Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Innovation und Integration statt. Dabei stellt sich allerdings die Frage, was genau in diesem Prozeß von Adaption und Integration zu strukturellen, was zu persönlichen Veränderungen führt.

Sowohl durch das Einbringen engagierter, feministisch-emanzipatorischer Interessen in institutionelle Bereiche als auch die Entwicklung alternativer autonomer Modelle wurde gesellschaftliche Praxis zumindest partiell verändert. In vielen Praxisfeldern (Bildung, Kultur, Beratung u.a.) besteht inzwischen in der Frage der Institutionalisierung seitens der Betreiberinnen ein größerer Konsens, was insbesondere die Forderung nach adäquater Finanzierungsförderung beinhaltet. In diesen Praxisbereichen, von der Frauenberatungsstelle über Existenzgründungsvereine bis zu Frauenbuchläden, Frauenforschungsinstituten etc. sind spezifische Fachkenntnisse und spezifische Qualifikationen entwickelt und von den Frauen angewandt worden. Kennzeichnend ist, daß für kaum einen dieser Bereiche im Vorfeld Aus-, Fort- oder Weiterbildungsmöglichkeiten oder anderweitige Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs zur Verfügung standen.

Doch trotz der nicht unerheblichen Belastungen, unter denen sich neue emanzipatorische Tätigkeitsfelder nur entwickeln lassen, finden wir zahlreiche Bereiche, in denen sozusagen die Versuche noch laufen. Und es sind eher immer mehr Frauen, die ihre Utopien von Leben und Arbeit im beruflichen Feld zu realisieren versuchen. Allein die Nachfrage nach einer qualifizierten Weiterbildung zeigt die veränderten Interessen nach einer sinnvollen, auf Frauenbelange orientierten Tätigkeit.

Hier setzt nun wiederum die wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen im Modellversuch Frauenstudien an. In einer eindeutig parteiichen, an Fraueninteressen orientierten Konzeptualisierung wurde versucht, Veränderungspotentiale im Bereich der Frauenarbeit aufzuspüren und entsprechende Qualifikationsangebote zu entwickeln. Unsere Curriculumentwicklung war im Rahmen der Dortmunder Gegebenheiten und in bezug auf die Zielgruppe Familienfrauen vor allem ausgerichtet auf

- die ambivalente Doppellorientierung von Frauen auf Familie und Beruf
- die bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen im Bereich emanzipatorischer Praxis der Frauenarbeit und
- die Diskussion um gesellschaftliche Bedarfe und deren zukünftiger Entwicklung

Durch gezielte und qualifizierte Weiterbildungsmaßnahmen können, wenngleich in begrenztem Ausmaß und für eine begrenzte Anzahl von Teilnehmerinnen neue Handlungsmöglichkeiten, neue Spielräume, neue Erfahrungen initiiert werden. Der Modellversuch wie auch andere Projekte z.B. in Bielefeld, Essen, Hamburg, Berlin und andernorts haben hier exemplarischen Charakter. Nach wie vor sind diese Modelle und Projekte nicht „paßgleich“ im Gesamtsystem der Bildung wie der Hochschulen und ihrer Prioritäten in Forschung und Lehre. Frauenstudien sind immer noch ein Stachel im Fleisch. Nur so ist es zu verstehen, wenn im laufenden Verfahren unserer Antragstellung auf Überleitung in ein dauerhaftes weiterbildendes Studium Frauenstudien die Empfehlung gegeben wird: „Wir können über alles reden, aber vermeiden Sie in diesem Zusammenhang den Begriff ‚emanzipatorisch‘!“

Mit der Zielsetzung des Modellversuchs, Frauen zu Multiplikatorinnen der emanzipatorischen Frauenarbeit auszubilden, verbinden wir im Rahmen unserer Gesamtkonzeption feministische und allgemeingesellschaftliche Interessen. Dies hat verschiedene Facetten und umfaßt die Nutzung vorhandener Potentiale wie die vorhandenen Begabungen und Fähigkeiten interessierter Frauen, ihre sehr vielfältigen Erfahrungen bisheriger Praxis, die Erkenntnisse und Ergebnisse von Frauenforschung, Möglichkeiten der wissenschaftlichen Aufklärung und damit der Möglichkeit zur veränderten Selbstreflektion, Wunsch und Interesse der Teilnehmerinnen nach Fachwissen, Handlungskompetenzen und nach Umsetzung eines veränderten bzw. sich verändernden Selbst- und Gesellschaftsverständnisses.

Das weiterbildende Studium *Frauenstudien* ist kein berufsqualifizierendes Studium, obwohl es durchaus auch für den beruflichen Einsatz qualifiziert. Im Unterschied zu traditionellen Angeboten baut das weiterbildende Studium Frauenstudien nicht unbedingt auf eine abgeschlossene Berufsausbildung auf und ist auch – ohne dies auszuschließen – keine Qualifizierung für Erwerbstätige. Vielmehr verstehen wir die fachliche Qualifizierung für eine emanzipatorische Praxis der Frauenarbeit zunächst als ein übergreifendes Angebot, das Frauen Handlungskompetenzen, Fachwissen und Orientierungen für Tätigkeiten in beruflichen, politischen sowie sozialen Bereichen bietet. Potentielle gesellschaftliche Tätigkeitsfelder für die Absolventinnen der Frauenstudien umfassen daher sowohl Erwerbsarbeitsbereiche als auch Einsatzfelder des politischen und sozialen Ehrenamtes. Die möglichen Einsatzfelder liegen im Bereich der Frauenförderung, in Institutionen der Erwachsenenbildung und Frauenbildung, bei Wohlfahrtsträgern, Kirchen sowie in Frauen-

projekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten, beispielsweise Beratung, Kultur, Stadtteilarbeit u.a. Hinzu kommen berufliche oder professionelle Anwendungsmöglichkeiten in den Handlungsfeldern Öffentlichkeit und Politik.

Eine effektive Partizipation von Frauen in diesen Bereichen ist ebenfalls abhängig von den Aneignungsmöglichkeiten spezifischen Fachwissens und entsprechender Handlungskompetenzen. Gerade im Bereich der politischen Partizipation wird deutlich, daß die Qualifizierung für eine emanzipatorische Praxis der Frauenarbeit andere, d.h. berufsfeldübergreifende Inhalts- und Qualifikationsschwerpunkte erforderlich macht.

Aufgrund einer u.a. durch soziale Bewegungen veränderten gesellschaftlichen Praxis stellen wir für etliche gesellschaftliche Bereiche ein verändertes Interesse von Frauen fest. Ebenso wuchs vermehrt die Nachfrage nach gezielten Angeboten beruflicher oder allgemeiner Bildung und damit auch nach Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit dem, was an Veränderungen gesellschaftlicher Realität erfahrbar und unvermeidlich ist. Der wissenschaftlichen Weiterbildung sind hier Aufgaben zugewachsen, die sich insbesondere bei der Zielgruppe Familienfrauen und deren Nachfrage nach Orientierungs- und Bildungsangeboten nicht auf fachliche Qualifizierung allein festlegen lassen.

Unser Ansatz einer wissenschaftlichen Weiterbildung für die gesellschaftliche Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit umfaßt deswegen ergänzend auch den Emanzipationsbezug der Qualifizierung von Frauen. Dies beinhaltet Stärkung emanzipatorischer Interessen in individueller Hinsicht (also in bezug auf Selbstverwirklichung, Selbstreflektion, Persönlichkeitsentfaltung etc.) wie in Blick auf die Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen und der Dependenz zwischen beiden Ebenen. In diesem Sinne hoffen wir, daß aus der Teilnahme an einem feministisch-emanzipatorischen Bildungsangebot eine entsprechende Praxis entstehen kann, aus der Bildungspraxis eine verändernde gesellschaftliche Praxis hervorgeht. Möglich ist dies in dem Maße, wie gesellschaftliche Praxis in verschiedenen Feldern, verschiedenen Strukturzusammenhängen offen ist für die Umsetzung emanzipatorischer Interessen von Frauen. Dabei scheinen einige Bereiche wie eben Bildungsarbeit, Beratung, Therapie, Gesundheit durch eine größere Offenheit gekennzeichnet zu sein als andere.

Die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung und Qualifizierung für die emanzipatorische Praxis als Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Bedarfe wurde bereits erwähnt. Doch haben sich aus gesellschaftlichen Veränderungen auch neue Bedarfe an fachlich qualifizierten Frauen, an neuen Qualifikationskombinationen ergeben. Der entscheidende Aspekt im Qualifizierungsansatz des Dortmunder Modells ist die Kombination verschiedener, bereits erworbener sowie zu erwerbender Qualifikationen zu einem neuen Profil.

In bezug auf drei wählbare Studienschwerpunkte (Frauenbildung und Beratung, soziale und kulturelle Arbeit im Stadtteil, Frauenöffentlichkeit und Politik) können die Teilnehmerinnen, ausgehend von ihrer bisherigen Praxis, neue Orientierungs- und Qualifizierungsschwerpunkte entwickeln. Die offene Angebotsstruktur erlaubt eine individuelle und – innerhalb der genannten Schwerpunktbereiche – durchaus

vielfältige Profilbildung. Die weiterbildungsspezifischen Frauenstudienveranstaltungen, die explizit für die Teilnehmerinnen des Modellversuchs angeboten werden, haben die Funktion, auf inhaltlicher wie methodisch-didaktischer Ebene eine Verbindung herzustellen zwischen den bisherigen Erfahrungen und Qualifizierungsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen und ihren Orientierungsinteressen und Qualifizierungsmöglichkeiten im Kontext der uns zur Verfügung stehenden Fachdisziplinen an der Universität Dortmund.

Diese Kombination von Erfahrungen und Qualifikationen aus formellen und informellen Bildungs-, Ausbildungs- und Tätigkeitsbereichen führt dazu, daß die Teilnehmerinnen in der Lage sind, in der Praxis gewonnene Fragen und Probleme einer emanzipatorischen Frauenarbeit theoriegeleitet zu bearbeiten, in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen und selbständigem Studium sich grundlegende Kenntnisse in sozial-, erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen anzueignen, orientiert an der Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit Handlungswissen und -kompetenzen zu erwerben und selbständig mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens eingegrenzte Fragestellungen zu bearbeiten.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, was von Absolventinnen im Anschluß an das Weiterbildende Studium in neue oder traditionelle Tätigkeitsfelder eingebracht werden kann. Im Studium erworbene Fähigkeiten und Qualifikationen sind variabel kombinierbar und anwendbar in beruflichen oder anderweitigen Tätigkeitsfeldern. Dennoch haben sich nicht zuletzt aufgrund unserer standortspezifischen Bedingungen Schwerpunkte in den Entscheidungen der Teilnehmerinnen für bestimmte Tätigkeits- und Praxisfelder ergeben. Genaue Ergebnisse hierzu erwarten wir von einer Absolventinnenstudie, die noch nicht abgeschlossen ist. Ausgehend von unseren bisherigen Erfahrungen im Modellversuch läßt sich vorläufig festhalten, daß die Absolventinnen sich verteilen auf die Bereiche Weiterbildung/Erwachsenenbildung/Frauenbildung, Frauenprojekte (autonom, teilinstitutionell und institutionell), Öffentlichkeit und Politik (Vereine, Verbände, Parteien), Sozialarbeit, Beratungsarbeit, kreative Bereiche.

Hier spiegeln sich sicherlich die Bereiche wider, in denen die Frauenbewegung durch Aktivitäten, Forderungen, theoretische und praktische Entwicklungen schwerpunktmäßig in Erscheinung getreten ist. Es bleibt den abschließenden Untersuchungen vorbehalten, die tatsächlichen Einmündungsprobleme der Teilnehmerinnen sowie entsprechende Zahlen bezüglich der Verteilung auf Tätigkeitsbereiche, Abbrecherinnenquote etc. zu bearbeiten und der Öffentlichkeit vorzulegen.

Zwei Aspekte zu der Problematik des Übergangs von der Bildungsteilnahme zur Einmündung in die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit möchte ich hier noch darlegen.

(1) Obwohl im Modellversuch Frauenstudien keine berufsqualifizierende, sondern eine allgemeinbildende und fachlich übergreifende Qualifizierung erfolgt, ergibt sich doch mitunter eine Bewertungshierarchie bezüglich der Einschätzung des Erfolgs an der Weiterbildung. In der Öffentlichkeit wie unter den Teilnehmerinnen selbst steht erfolgreiche Teilnahme oftmals synonym für die anschließende Verwertbarkeit in einem beruflichen, zumindest aber bezahlten Tätigkeitsfeld. Bis auf ein sechswöchiges Praktikum hat das Frauenstudium-Curriculum jedoch keine be-

rufspraktischen Anteile vorgesehen. Dennoch scheint sich latent die Berufsorientierung in den Vordergrund zu schieben.

(2) Zwar zeichnet sich allgemein ein Bedarf nach neuen Qualifikationsprofilen und -kombinationen ab, diese sind jedoch bisher noch nicht systematisch zu bestimmen und analog zu vorhandenen Berufsfeldern einzuordnen oder einzustufen. Sowohl in der Arbeitsmarktvermittlung wie bei den sogenannten Abnehmern und – nicht zuletzt – bei den Teilnehmerinnen führt dies zu Unsicherheiten und Zögerlichkeiten. Die Veränderungspotentiale stoßen an strukturelle Grenzen des Bildungs- und Arbeitsmarktsystems, die sich nicht auf der Ebene der Curriculumentwicklung, sondern nur bildungs- und strukturpolitisch verändern lassen.

Es bleibt zu fragen,

- inwieweit die Professionalisierung und Qualifizierung von Frauen für eine gesellschaftliche Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit integriert werden kann und soll in das herrschende Berufs- und Arbeitsmarktsystem und
- inwieweit durch solch ein spezifisches Weiterbildungsangebot einer Segregation weiter Vorschub geleistet wird, da in der Tat die Qualifizierung – bisher zumindest – weitgehend in familiennahen und nur ansatzweise in anderweitigen Bereichen erfolgt.

Insgesamt aber läßt sich sagen: Die Synthese unterschiedlicher Qualifikationsprofile, die Aufweichung starrer Grenzlinien zwischen formeller und informeller Qualifikation und das Bewußtmachen und Systematisieren bisheriger Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit ist ein Baustein zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation von Frauen.

Anschrift der Autorin:

Dr. Verena Bruchhagen, Universität Dortmund, August-Schmidt-Str. 4, 4600 Dortmund 50

ERHARD MEUELER

Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?

Nach ERIK ADAM (1988, S. 15) liegt das Grunddilemma der Schule darin, daß Mündigkeit mit fremdbestimmten Verfahren und damit in entmündigender Form erzeugt werden soll. Man kann von einer „Erzeugungsdidaktik“ (HEINZE/LOSER/

THIEMANN 1981, S. 13) sprechen, die auf die planmäßige Machbarkeit von Mündigkeit zielt. Selbstbestimmung soll durch lauter Fremdbestimmung erreicht werden. Der Schüler als tagtägliches Objekt schulamtlicher und pädagogischer Entscheidungen und Aktivitäten bleibt so immer nur abgeleitetes Subjekt des Systems Schule, in dem sich die Lehrer nicht nur als Subjekte ihres eigenen didaktischen Handelns, sondern auch als Subjekte des Lernens der Schüler verstehen. Kann der Widerspruch überhaupt aufgelöst werden, Mündigkeit als Wille und Fähigkeit zur Selbstbefreiung mit erzieherischen Mitteln erzielen zu wollen?

„Subjekte ihres Lernens“, das scheint umgangssprachlich verständlich zu sein. Wir haben es doch so gelernt, daß unter den Begriffen „Subjekt“ und „Objekt“ ganz eindeutig dem Ich, dem Subjekt, das Andere als Nicht-Ich, eben als Objekt, gegenüberstehe, hier der erkennende, wollende und handelnde Mensch „in seiner konkreten, leibhaftigen Ganzheit“, dort „die Sache, das Ding, worauf sich die Akte des Menschen richten“ (OEHLER 1962, Sp.451).

Gegen diese Eindeutigkeit des Begriffs „Subjekt“ steht eine alte Tradition der Interpretation dieses Begriffs. „Subiectus“ heißt im Lateinischen „untergeben, ausgesetzt, preisgegeben, unterwürfig, demütig“. Unter dem „subiectum“ wurde in der antiken Philosophie „die Materie, die ungeformte Substanz oder das Geformte, Gegenständliche“ verstanden (KLAUS/BUHR 14/1987, S. 1190). Das Subjekt als „subiectum“ ist also das Unterliegende, das Unterworfene, das der Gestaltung Ausgesetzte, das Preisgegebene, das zum Gegenstand Gemachte. Die dieser Auslegung entgegengesetzte jüngere Tradition ist die der idealistischen Philosophien, die bestrebt sind, „den Menschen als vernünftiges, autonom denkendes und tätiges Individuum, als Subjekt, das zu selbständigem Denken und Handeln fähig ist, zu erfassen“ (KLAUS/BUHR 14/1987, S. 1191).

Zur Kennzeichnung der widersprüchlichen Ausgangslage allen Fühlens, Denkens, Wollens und Handelns und darin eingeschlossen allen Lernens möchte ich beide Traditionen zugleich bemühen: Als im Wortsinne Unterworfener unterliegt der Mensch den Bedingungen der äußeren Natur. Er ist genetisch codiert. Er hat Hitze, Kälte, Hunger, Durst auszuhalten und ist allen Unbilden der Natur ausgesetzt. Er ist unwiderruflich sterblich. Er ist ausgesetzt der inneren Natur, seinen Triebwünschen und Triebängsten. Ebenso wie er den Gesetzmäßigkeiten der Natur ausgesetzt ist, so auch denen der Gesellschaft. Er ist ausgesetzt der sozialen Welt, an deren Anforderungen und Zumutungen er sich sein Leben lang anschmiegen muß, um überhaupt überleben zu können, um eine entlohnte Funktion ausüben zu dürfen, um Anerkennung zu bekommen und um ab und zu in Ruhe gelassen zu werden.

Lebenslangen Sozialisationsprozessen entstammen die sozialen Deutungsmuster, die sein Bewußtsein über die Wirklichkeit außerhalb seiner selbst und sein Leben in dieser Wirklichkeit bestimmen. Er ist pausenlos genötigt, und das beschäftigt ihn den ganzen Tag, ebenso wie es des Nachts seine Träume bestimmt, all diese Anforderungen von außen und innen mühsam miteinander auszubalancieren. Dies kostet die gesamte verfügbare Energie, zumal sich alles in uns sträubt, zur Gänze in der Anpassung an fremde Erwartungen aufzugehen. Je stärker die Übermächtigung wird, desto größer wird das Bedürfnis nach Freiheit und das Bemühen darum, im Idealfall die Fähigkeit zu entwickeln, „die Gesetzmäßigkeiten der Natur und

Gesellschaft mit Sachkenntnis bewußt anzuwenden und auszunutzen, um eine wachsende Herrschaft über sie zu erlangen“ (KLAUS/BUHR 14/1987, S. 423). Es ist kein Zufall, daß das bis heute kritiklos als verbindlich gehandelte aufklärerische Konzept der „Subjektivität im Sinne von autonomer, selbstbewußter Identität“ (SCHÜLEIN 1981, S. 1063) in einer als Krise erlebten historischen Übergangsphase, dem Übergang von der absolutistischen Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Gesellschaft, entstanden ist.

THEODOR W. ADORNO und MAX HORKHEIMER (1971) zeichnen 1944 im kalifornischen Exil die Entwicklung nach, wie der bürgerliche Aufklärungsprozeß am Ende das Subjekt selbst zersetzt. Die im Zivilisationsprozeß nicht aufhaltbare und sich bis heute immer stärker radikalisierende Rationalisierung des gesamten gesellschaftlichen Lebens löscht schließlich diejenigen aus, die sich vom Siegeszug der Vernunft Autonomie, Freiheit und eine Gemeinschaft freier Subjekte versprochen hatten, die bürgerlichen Subjekte. „Die Vernunft selber zerstört die Humanität, die sie ermöglicht hat“ (HABERMAS 1985, S. 135). Hatte die Vernunft im Zeitalter der Aufklärung noch „der Selbstbehauptung des bürgerlichen Individuums gedient“, so dient sie heute „nur noch als Instrument der radikal gewordenen Selbsterhaltung ökonomisch-politischer Systeme“ (EBELING 1983, S. 68f.). Der unaufhaltsame Prozeß der Rationalisierung von Vernunft und Denken hat die Vernunft gänzlich instrumentalisiert. Der einzelne wird dem wirtschaftlichen und technischen Fortschritt angepaßt, auf ihn hin ausgerichtet und unterliegt dem Zwang der Verinnerlichung der gesellschaftlich als je geltend gesetzten Maßstäbe. Von wegen Selbstverfügung: Vollbringt er die gewaltsame Disziplinierung zu einem nützlichen Produzenten und Konsumenten nicht an sich selbst, so geht er zugrunde. Mit einleuchtenden Argumenten totgesagt, ist in den letzten Jahren der philosophische Subjektbegriff wieder zum Thema lebhafter Diskussionen geworden. Wir scheinen solcher Fiktionen wie der des Subjekts zur Besinnung darüber bedürftig zu sein, wie wir in der heutigen selbstzerstörerischen Wirtschaftskultur, gerichtet auf die vollkommene Ausplünderung des Planeten um den Preis der Selbstvernichtung von Menschen, Tieren und Pflanzen, als Gattung und als einzelne überhaupt menschenwürdig überleben können:

Nicht nur der Wald stirbt. Nicht nur die Gewässer kippen um. Nicht nur die Luft, die Pflanzen und die Lebensmittel sind vergiftet. Nicht nur sterben täglich weitere Tierarten aus, auch der Mensch stirbt tausend kleine Tode, seine sozialen und moralischen Fähigkeiten, den Alltag zu bewältigen, nehmen immer mehr ab. Der Super-Gau von Tschernobyl ließ in greller Deutlichkeit erkennen, daß die Sicherheitsrisiken des normalen Alltags ins Unermeßliche gewachsen und daß die Umweltbelastungen zur zentralen Überlebensfrage geworden sind. Gleichzeitig hat sich, wie ULRICH BECK in seinem Buch „Risikogesellschaft“ (1986) darstellt, „ein gesellschaftlicher Individualisierungsschub von bislang unbekannter Reichweite und Dynamik vollzogen“, welcher den Menschen nicht zu größerer Freiheit führt, sondern je auch auf sich selbst zurückwirft. Die Individualisierung ist nicht mit dem seit der Aufklärung bis heute hochgehaltenen Ideal der Subjektentwicklung gleichzusetzen, sondern stellt deren Gegenteil dar. Es ist „ein historisch widersprüchlicher Prozeß der Vergesellschaftung“ (BECK 1986, S. 116 u. 119).

Die Geschichte des Subjektbegriffs zeigt, daß jedes historische Vorstellungspotential zu einem bestimmten philosophischen Zentralbegriff jederzeit überholbar ist. Ideal normative Begriffe wie „Mündigkeit“ und „Subjekt“ sind definitorisch nie eindeutig festlegbar. Der Gedanke des Perfekten, der beiden Begriffen in der Moderne innewohnt, wird die Bemühung darum, diese Ideale auf Dauer zu erreichen und sie langfristig zu realisieren, letztlich immer im Scheitern enden lassen.

Es scheint so zu sein, daß sich das Wollen, zum Subjekt zu werden, immer aus der Situation des Unterlegenen, Übermächtigen und Unterworfenen ergibt. Wenn für die historische Entstehung des modernen bürgerlichen Subjektbegriffs typisch war, daß er ein utopischer Programmbegriff der bürgerlichen Selbstbefreiung von übermächtiger feudaler und kirchlicher Herrschaft und Willkür war, kann allgemein gesagt werden, daß die Konstitution von Subjekthaftigkeit immer aus Selbstermächtigung zu befreiendem Handeln heraus geschieht.

Es scheint so zu sein, daß Subjekte immer unterworfen, aber auch zuweilen frei, immer fremdbestimmt, aber auch zuweilen eigenbestimmt, immer unbewußt, aber auch zuweilen bewußt und sogar selbstbewußt sind, da sie ja über eine Potenz verfügen, die nur ihrer Gattung eigen ist, sich nämlich zu sich selbst verhalten zu können, Bewußtsein von sich selbst zu haben und zu dem, was sie sagen und tun. „Sie können Sprache und Strukturen reflektieren, sie können alte ‚Spielregeln‘ willentlich verletzen und neue erfinden“ (RÜB 1989).

Selbstbehauptung macht Arbeit und Mühe. Sie kostet Kraft. Sie bedarf der sozialen, emotionalen und auch fachlichen Unterstützung. Unterstützung kommt in der Regel nicht von alleine zustande, sondern muß gesucht werden, z.B. in politischen Zusammenschlüssen, in Selbsthilfegruppen, aber auch in der Inanspruchnahme institutioneller Beratungs- und Bildungsangebote.

Mit dem bisher Gesagten ist deutlich geworden, daß Aufklärung nicht nach dem Muster von „Ich kläre Dich auf“, sondern nach dem Muster „Ich kläre mich auf“ gedacht war, daß Bildung weniger nach dem Erziehungsmuster von „Ich forme Dich“, sondern nach dem Muster „Ich befreie mich, ich verweigere mich, ich entwickle mich bewußt weiter“ zustandekommt; kurzum: daß Subjektkonstitution geschieht, wenn sich Einzelne, Freunde, Gruppen, Koalitionen von Gleichgesinnten daran begeben, sich bewußt zu verweigern, der strukturellen und offenen Gewalt Widerstand entgegenzusetzen und sich in vielen kleinen wie großen Formen aus ihrer Objektrolle zu befreien.

Institutionelle Lernangebote für Erwachsene sind sehr häufig als Unterstützungsangebote für die Lebensbewältigung deklariert. Nimmt der Betroffene sie wahr, wird er in der Mehrzahl erneut zum Objekt gemacht, zum Objekt vorlaufender didaktischer Planungen, an denen er nicht beteiligt war und nicht beteiligt wird, zum Objekt der vom Leiter/Dozenten/Referenten ausgewählten und fraglos eingesetzten Methoden, zum Objekt von Belehrungen. Sehr oft geht das anlehnsbedürftige Kindheits-Ich des Betroffenen eine verhängnisvolle Koalition mit dem erlebten Lehrer- und Eltern-Ich des Lehrers ein: Die Angst vor Neuem, vor Veränderung, vor Aufgabe des Gewohnten, das Streben nach Geborgenheit, nach Schutz, nach Abhängigkeit von einer Instanz oder Person, die stärker ist als man selbst und de-

ren Verantwortung man sich überläßt, obsiegt (vgl. PARIN/PARIN-MATTHEY 1989, S. 8). Die Falle schnappt zu. In Form unbewußter Übertragung wird dem Leiter/der Leiterin die Vater- oder Mutter-Rolle zugeschrieben, das sich entwickelnde Subjekt bleibt in der Regression stecken.

Wie kann ein Ausweg aus diesem Zirkel gewonnen werden? Meiner Erfahrung nach hängt es entscheidend von den in den Institutionen tätigen Pädagogen ab, von ihrer Entscheidung, die Selbstformung und Selbstbefreiung der vielfältig deformierten Erwachsenen provozieren und unterstützen zu wollen und den eigenen Triebwünschen zu widerstehen. Der Philosoph HANS EBELING machte auf der letztjährigen Jahrestagung der Kommission „Erwachsenenbildung“ deutlich, daß die einzige Chance zur Subjektwerdung im moralischen Subjekt bestehe, das versuche, „seine faktische Vergeblichkeit in jedenfalls gelegentliches Subjektsein zu verwandeln.“ EBELING setzt auf den „Widerstand gegen die Mißachtung“, auf „Widerständigkeit gegen die Mißachtung primär Anderer, dann aber auch seiner selbst“. Der von ihm proklamierte „vernünftige Widerstand“ kann für die in den Institutionen tätigen Erwachsenenpädagogen unter anderem darin bestehen, zu widerstehen

- der Erwartung der Bildungsinstitutionen, alle Bildungsziele für die institutionellen Ziele der jeweiligen Arbeitgeber, der Betriebe, der Kirchen, der Gewerkschaften etc., zu instrumentalisieren;
- den eigenen Triebwünschen und Triebphantasien, als Pädagoge das Subjekt der Arbeit in der Lerngruppe sein und bleiben zu müssen;
- der Entpolitisierung einer theoriefeindlichen Erwachsenenbildung, in der Subjektivität verkürzt wird auf den harmonischen Austausch von Alltagsmeinungen und – gefühlen, ohne sich mit störenden und widersprüchlichen wissenschaftlichen Einsichten zur Thematik auseinanderzusetzen;
- einer ungehemmten Therapeutisierung von Erwachsenenbildung;
- der Erwartung der Erwachsenen, nichts als Teilnehmer zu sein: Teilnehmen, das klingt wie „mitbestimmen, mitlaufen, mitmachen“. Teilnehmer sind nicht Teilnehmer der Organisations-, Lehr- und Diagnosemacht;
- den Regressionswünschen der teilnehmenden Erwachsenen, indem von der ersten Minute der Veranstaltung an mit ihrem Erwachsenen-Ich, ihrer Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit, ihrem Mut, Verantwortung für die gemeinsame Arbeit zu übernehmen, gerechnet wird;
- den eigenen Sicherheitsbedürfnissen, die vorbereitete Planung an den Erwachsenen exekutieren zu wollen, um stattdessen mit ihnen nicht nur zu Beginn, sondern immer wieder neu Lehr-Lern-Verträge auszuhandeln und diese auch einzuhalten;
- den eigenen Allmachts-Ansprüchen des sich allwissend gebenden Lehrers.

Wir müssen als Fachleute lernen, uns im gemeinsamen Lernen mit Erwachsenen nicht so wichtig zu nehmen. Wir müssen lernen, uns zu verkleinern. Leitung als Begleitung. So kann das bewußt neue Selbstverständnis der beteiligten Fachleute überschrieben werden. Begleitung ist kein Beruf, sondern eine mühsam zu verwirklichende Haltung, eine Qualitätsstufe der Berufsausübung, die Professionalität und zugleich die emotionale Bereitschaft erfordert, zu geben, wenn darum gebeten wird, und wegzugehen, wenn man nicht mehr benötigt wird. Abschließend möchte

ich die Eingangsfrage meines Referats noch einmal aufnehmen: Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?

Ja und nein zugleich. Gelernt wird immer zum Guten wie zum Schlechten, zur Mündigkeit wie zur Entmündigung seiner selbst und anderer. Gehe ich von der Gewißheit aus, vergebliches, da sterbliches Subjekt zu sein, gelegentlich aber zum eigentlichen Subjekt werden zu können und habe ich KANTS Einsichten über das Zustandekommen von Mündigkeit als einem nie gänzlich einholbaren Ideal bewußt und verantwortlich gelebten Lebens richtig verstanden, dann gelten alle kleinen wie großen Versuche, sich aus der immer schon den Kräften und Mächten der äußeren wie inneren Natur sowie der sozialen Welt unterlegenen Position des überwältigten Objekts gelegentlich zum Subjekt meines Lernens und Lebens zu machen. Dann gelten alle Kritik, alle Formen der Verweigerung und Unangepaßtheit gegenüber gesellschaftlich diktierten Verhaltensformen. Ist „Subjekt“ eine Chiffre für die Selbstthematisierung und die bewußte Selbsttermächtigung des Menschen, dann müssen in Ergänzung der aufklärerischen Tradition Verstand und Gefühl die gleichen Rechte zugeschrieben werden.

Es geht um die gezielte Aktivierung von Fähigkeiten, Kräften und Haltungen, die im Kleinen wie im Großen zusammen mit anderen Selbstbehauptung und Selbstbestimmung ermöglichen. Es geht um: Fähigkeit zu solidarischen Bündnissen; Spontaneität, gerichtet gegen gesellschaftlich normiertes Verhalten; Widerstand, gerichtet gegen die Erwartungen herrschender Gruppen, nach deren Gutdünken und Belieben funktionieren zu müssen; Humor, Ironie, Gelächter, Spott als Waffen gegen Borniertheit und Banalität; Mut anstelle von Unterwürfigkeit; Bereitschaft zum Konflikt; Fähigkeit, Konflikte als Interessenauseinandersetzungen durchzustehen und die damit verbundenen Gefühle als unvermeidlich zu akzeptieren; Bereitschaft abzugeben, zu teilen, zu helfen; Ideen-Produktion, gerichtet gegen verordnete Gleichförmigkeit und Phantasie, gerichtet gegen die Verwaltung von Ideen.

Literatur

- ADAM, E.: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim 1988.
- ADORNO, TH.W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- EBELING, H.: Gelegentlich Subjekt. Gesetz: Gestell: Gerüst. Freiburg/München 1983.
- FOUCAULT, M.: Von der Subversion des Wissens. Frankfurt/M. 1987.
- FREUD, S.: Studienausgabe, Bd. I, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. Frankfurt/M. 1969.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt/M. 1985.
- HEINZE, TH./LOSER, F.W./THIEMANN, F.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München/Wien/Baltimore 1981.
- HINSKE, M.: Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Darmstadt³ 1981.
- KLAUS, G./BUHR, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 2 Bde. Westberlin 14/1987.
- MEW: Marx, K./Engels, F. Werke. 39 Bde. Berlin/DDR 1956ff.
- MEUELER, E.: Was muß ich lernen? Was möchte ich können? Wie gehe ich vor? Hrsg. von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (deutsch-englische Fassung). Mannheim 1990.

- MILLER, M.: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M. 1986.
- EHLER, K.: Subjekt und Objekt. In: GALLING, K. (Hrsg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 6. Bd., Tübingen 1962, Sp.448–451.
- PARIN, P./PARIN-MATTHEY, G.: Psychoanalyse und Politische Macht. Thesen zur Psychoanalyse politischer Verhältnisse. In: Widerspruch 18 (1987), S. 7–19.
- RÜB, M.: Totgesagte leben länger. Zwei Aufsatzsammlungen zum „Tod des Subjekts“. In: die Tageszeitung vom 09.01.1989.
- SCHÜLEIN, J.A.: Subjektivität. In: REXILIUS, G./GRUBITZSCH, S. (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch zu Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek 1981, S. 1062–1067.
- SOMMER, M.: Mündigkeit. In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 6 Bd., Darmstadt 1984, Sp.225–235.
- ZUR LIPPE, R.: Autonomie als Selbstzerstörung. Zur bürgerlichen Subjektivität. Frankfurt/M. 2 (1984) (1975).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Erhard Meueler, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Pädagogisches Institut, Postfach 3980, 6500 Mainz

Symposion 9.

Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung

KLAUS PETER WALLRAVEN

Einleitung

Gemessen an der ständigen Expansion des Tourismus, an der Veränderung seiner Erscheinungsformen und an der potentiellen Fülle pädagogisch interessanter Situationen und Aktionen, bietet die pädagogische Tourismusforschung derzeit kein eindrucksvolles Bild.

Bestandsaufnahme und Diskussion neuer Konzepte hieß deshalb die Devise der Kommission „Freizeitpädagogik“, die darüber hinaus zwei inhaltliche Eckpfeiler setzte: die Diskussion sollte sich um Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik und um Ausdrucksformen der Bildungsreise („Reisepädagogik“) drehen. Andere wichtige Forschungsrichtungen sollten freilich nicht vergessen werden.

Neue Trends im Jugendtourismus untersucht FRANZ PÖGGELER und macht dabei auf die Erlebnisqualität des Außergewöhnlichen, aber auch des Alltäglichen aufmerksam. BÄRBEL SCHÖTTLER (Kommission Sportpädagogik) setzte sich mit den Gründen auseinander, die für die Ausbreitung des sportlichen Abenteuerurlaubs maßgeblich sind. Was ihr menschlich wie ökologisch bedenklich erscheint, kann durch pädagogische Intervention mit jener erlebnispädagogischen Qualität angereichert werden, die einmalige Chancen der Persönlichkeitsbildung eröffnet. UWE UHLENDORFF beschreibt ein sozialpädagogisch betreutes Projekt mit sozial auffällig gewordenen Jugendlichen, an denen er das Ausagieren von „Lebensthemen“ in korrischer Einsamkeit beobachtet.

Von der Konzeption des „sanften Tourismus“ sind wichtige pädagogische und didaktische Anregungen zu erwarten, auch wenn sich die ursprünglich an das Konzept geknüpften hohen Erwartungen nicht erfüllt haben. UELI MÄDER entwickelt einen neuen theoretischen Ansatz, den er unter die Forderung „Erlernen von Mitbestimmung“ stellt. Seinen Gedanken liegt die Erfahrung menschlicher Entfremdung, der Verlust an Ganzheitlichkeit zugrunde. Die gleiche selbstverschuldete Unmündigkeit konstatieren ROLAND und JANNE GÜNTHER an Bildungstouristen, wenn sie darauf hinweisen, welch enge Grenzen sich Bildungsreisende auferlegen. Die Pädagogik fordern sie auf, „als selbstverständlich“ zu unterstellen, daß die Reisenden „wissen wollen“. „Es gibt ein Publikum, das von dem, wohin es reist, mehr wissen möchte“. Ihre Empfehlung an die Reisepädagogen: multiperspektivische Annähe-

rung an fremde Länder, möglichst in deren Sprache. Es lassen sich „in einer Person ... zwei oder drei Kulturen anlegen“.

Werden nun Ortsführer und Reiseleiter entsprechend einer solchen Didaktik ausgebildet? Hier referiert MARIE-LUISE SCHMEER-STURM aus ihrem Forschungsprojekt. Die Ausbildungsvorschriften ausgewählter europäischer Länder zeigen das Übergewicht der fachlichen Lernanteile gegenüber den pädagogischen: gleichwohl fehlen auch diese nicht. Im Licht der Diskussionen während des Symposions mutet indessen die didaktische Praxis herkömmlich-frontal, eindimensional an.

Einen neuen Forschungsgegenstand hat GISELA WEGENER-SPÖHRING entdeckt: Verstehen des Phänomens von massentouristischem Reisen und Entwicklung von Konzepten eines pädagogischen Umgangs damit, wobei sie Pädagogik eingebunden ins kommunikative HABERMASsche Handlungsmodell sieht.

WOLFGANG NAHRSTEDT resümiert nicht abschließend, sondern kritisiert: er konstatiert ein Forschungsdefizit der pädagogischen Tourismusforschung, folglich ihr Innovationsdefizit und führt beide auf ein Theoriedefizit zurück. Auf den Überlegungen des Symposions aufbauend, entwickelt er Theoreme eines neuen Zugangs der Pädagogik zum Tourismus.

Inwieweit diese Konzeptualisierungsvorschläge auf Anerkennung in der Forschergemeinschaft stoßen, werden die nächsten Jahre erweisen. Die erlebnispädagogische Forschung wird dabei sicher einen anderen, eigenen Weg beschreiten als die Reisepädagogik, es sei denn, es gelänge, die Vertreter beider in gemeinsame Projekte einzubinden. Die Einflüsse des Symposions auf die reisepädagogischen Konzeptbildungen könnten einschneidender sein. Wahrscheinlich harren die Beachtung erlebnispädagogisch orientierter Persönlichkeitsbildung und sozialpädagogischer Sensibilität für die menschliche Entfremdung ebenso der Umsetzung wie die bisher fehlende ökologische Orientierung entsprechend den Grundsätzen des „sanften Tourismus“ und der „Gruppe Neues Reisen“. Auch ist die Weckung multikultureller Lernbereitschaft und multiperspektivischer Offenheit für die Menschen in fremden Regionen sowie eine entsprechende didaktische Praxis derzeit noch eher Wunsch als Programm.

Das Symposion hatte zahlreiche interessierte Gäste aus der DDR, die eigene freizeitpädagogische Studiengänge entwickeln. Vermutlich werden die verabredeten Tagungen mit ihnen dazu führen, daß Theoreme und Paradigmen, wie sie in den Vorträgen entfaltet wurden, zu Gegenständen weiterführender wissenschaftlicher Diskussionen und Projekte werden.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Peter Wallraven, FB Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen, Waldweg 26, 3400 Göttingen

Erlebnisreisen im Jugendtourismus

Nach einer Phase einseitiger Überschätzung der kognitiv-intellektuellen Perspektiven der Erziehung hat sich die erziehungswissenschaftliche Forschung neuerdings wieder mehr den Problemen der Entfaltung von Emotionalität und Affektivität zugewandt. In diesem Zusammenhang ist auch das neue Erarbeiten einer Erlebnispädagogik zu sehen, die sich sowohl historischen als auch systematischen Aspekten zuwendet (vgl. PÖGgeler 1988). Der Terminus „Erlebnispädagogik“ ist nicht neu, und es lohnt sich, bei Autoren rückzufragen, die sich damit in früheren Jahrzehnten beschäftigt haben (vgl. DÜRR/STÄHLER 1952; SCHÄFER 1970, S. 378–379).

Im Zeitbudget des Jahres bzw. des Monats sind Reisen für das Gros der Jugendlichen als Höhepunkte intendiert, die aus der Normalität des Ausbildungs- bzw. Berufsalltags herausragen. Wenn hier von Erlebnisreisen die Rede ist, sind damit in der Regel Urlaubs- und Ferienreisen gemeint, nicht etwa beruflich und geschäftlich motivierte Fahrten. Zwar mehren sich bei vielen Berufstätigen und auch bei manchen Jugendlichen die Zweit- und Dritturlaube, die mit einer Reise verbunden sind, doch ist die einmalige Ferien- oder Urlaubsreise für die Mehrheit doch immer noch die Regel, schon aus finanziellen Gründen, denn mit solchen Reisen ist ein Geldaufwand verkoppelt, der ein längeres Ansparen der Ausgaben erforderlich macht. Schon wegen dieser Ausgaben erwartet man, daß Ferienreisen zum Erlebnis werden. An dieser Erwartung wird gemessen, ob sich die Investition lohnt. Eine der wichtigsten Entwicklungstendenzen des Jugendtourismus (vgl. PÖGgeler 1988) ist die Zunahme von Fernreisen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. So sind etwa Israel und Ägypten, die Mittelmeerländer, USA oder Kanada häufig angestrebte Reiseziele Jugendlicher. Gerade von der wachsenden Ferne verspricht man sich ein Plus an Exotik, Abenteuer und damit auch Erlebnis. Ohne Eltern und andere pädagogische Aufsichtspersonen zu reisen, empfinden nicht wenige Jugendliche als ein Erlebnis eigener Art: Sie lieben es, auf sich selbst gestellt zu sein, meist freilich in der Clique oder in einer organisierten Reisegruppe, aber eben doch in Selbstverantwortung. Die Solidarität des gleichen Zielinteresses steigert nicht selten den Erlebnisgehalt mancher Reiseerfahrungen, und seien es auch nur Routineangelegenheiten wie eine andere Art von Fortbewegung, Unterbringung und Verpflegung in einem fremden Land. Für den Einwohner von Luxor ist der schnelle Übergang von Tageslicht in Nacht – ohne Dämmerung – und der ebenso plötzliche Sonnenaufgang sowie die sternklare, wolkenlose Nacht etwas Selbstverständliches, aber dem, der zum erstenmal nach Luxor kommt, ist all das ebenso ein Erlebnis wie der Ruf des Muezzim mitten in der Nacht. Oder: In New York kann der krasse Kontrast von Reich und Arm zum unvergeßlichen Erlebnis werden, wenn man z.B. unmittelbar neben dem luxuriösen World Trade Center, wo man vom Restaurant in der 121. Etage über die Stadt blicken kann, auf einem alten Friedhof viele Drogenabhängige und ermüdete Bettler zwischen den Grabsteinen liegen sieht.

Es wäre nicht pädagogisch, das Erlebnisinteresse bei Jugendreisen nur auf Phänomene von Glück, Harmonie und Wohlstand zu lenken und nicht ebenso auf die so-

ziale Realität. Bei den politisch motivierten Jugendreisen – etwa nach Nicaragua, nach Israel oder in ein osteuropäisches Land – ist das Erlebnisinteresse ohnehin auf politische Phänomene gerichtet. Solange die beiden deutschen Staaten noch strikt getrennt waren und die Grenzübergänge streng kontrolliert wurden, war nicht selten allein schon der Akt des Kontrolliertwerdens ein Erlebnis, zumindest beim erstenmal. Ebenso ist es heute ein Erlebnis, wenn man nach vielen Ostberlin-Besuchen der letzten Jahre nun frei beim Brandenburger Tor in den Ostteil der Stadt gehen kann. Natürlich kann das, was früher noch Erlebnis zu werden versprach, irgendwann seinen Reiz verlieren; so gab es bei den Westreisen von Jugendtourist-Gruppen aus der DDR in die Bundesrepublik als Höhepunkte manchmal Besuche in den Geburtshäusern von KARL MARX in Trier und ERICH HONECKER bei Neuenkirchen; solche Reiseziele haben heute einen veränderten politischen Stellenwert und sind sicherlich nicht mehr die Glanzpunkte einer politischen Wallfahrt.

Pädagogisch werden Erlebnisse auf Fahrt nicht so sehr dadurch, daß man durch sie etwas lernt, sondern daß sie sich als Erfahrungen tief und fest in die Erinnerung einschreiben und zum unverlierbaren Repertoire an Weltkenntnis gehören, die eine für die Reifung junger Menschen besonders wichtige Art der Kenntnis ist (vgl. PÖGgeler o.J.).

Literatur

- DÜRR, F./STÄHLER, W.: Erlebnis, Erlebnispädagogik. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1, Freiburg 1952, S. 982–987.
- PÖGgeler, F.: Erziehen als Erleben – Die Pädagogik Giovanni Boscós, Lüneburg 1988, 8. Jg., S. 5–24.
- PÖGgeler, F.: Entwicklungstendenzen des Jugendtourismus. In: Moderner Tourismus, Tendenzen und Aussichten.
- STORBECK, D. (Hrsg.): (Materialien zur Fremdenverkehrsgeographie, Bd. 17), Trier 1988, S. 527–545.
- PÖGgeler, F.: Pädagogische und politische Aspekte des Jugendtourismus. In: PÖGgeler, F. (Hrsg.): Jugendtourismus zwischen Erziehung und Kommerz. Detmold o.J., S. 7ff.
- SCHÄFER, Erleben, Erlebnispädagogik. In: Lexikon der Pädagogik, Freiburg/Basel/Wien 1970, Bd. 1, S. 378–379.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Franz Pöggeler, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik, Ahornstr. 55, 5100 Aachen

Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?

1988 buchten etwa 500.000 Menschen, d.h. 1,6% aller Touristen, eine Abenteuerreise. Warum? Darauf will ich unter folgenden Fragen antworten:

- Warum scheint der Mensch, und nicht nur der jüngere, Vergnügen daran zu finden, in seiner Urlaubsfreizeit die Gefahr zu suchen?
- Was für Elemente stecken in den verschiedenen Sportarten, die die Ausübung des Sports zum Abenteuer werden lassen können?
- Welche Sportarten sind besonderes mit den Elementen „Abenteuer, Wagnis und Risiko“ ausgestattet?
- Wo kann ich diese Sportarten ausüben?
- Welche positiven – aber auch negativen Auswirkungen
- können durch das verstärkte Anbieten von Natursport-Abenteuersportreisen erreicht werden?
- Wie läßt sich die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse mit den Anforderungen, die an unser Umweltbewußtsein gestellt werden, in Einklang bringen?

„Die Suche nach dem Abenteuer ist auch oft der Versuch einer Selbstfindung“ (SPORTJUGEND NW 1989). Das Handlungsfeld „Abenteuer“ wird durch Faktoren wie Wahrnehmungen, Handlungen, Empfindungen und Situationsmerkmale bestimmt. So ist die erregende Spannung (Dramatik) ein Kennzeichen für abenteuerliche Situationen, die durch das Zusammenwirken bestimmter Erlebnismerkmale und Situationsfaktoren entstehen. Die Erlebnismerkmale lassen sich nach SCHLESKE (1977) in drei Gruppen unterscheiden:

- vielfältige Modifikationen des Neuen und Fremden – verschiedene Formen des Überraschenden und
- bestimmte Modifikationen des Überraschenden,

und ferner teilt SCHLESKE Aktionen, die mit der Vorstellung des Abenteuers verbunden sind, in folgende Gruppen ein:

- das Betreten von Neuland und die Erforschung einer fremden, unbekannten Gegend,
- einen forschenden, experimentierenden Umgang mit Menschen und/oder neuen Objekten bzw. ungeformten Materialien, aber auch mit Gesetzen und Normen,
- Grenzerkundungen für das dem Menschen Mögliche und körperliche Leistungsproben,
- besondere Arten der Raumüberwindung und die Erprobung von Orientierungs- und Reaktionsfähigkeit.

Auffällig bei Abenteuer- bzw. Erlebnisportarten ist, daß oftmals mehrere dieser von SCHLESKE genannten Gruppen miteinander verknüpft werden, daß sie auch häufig mehrere Grundformen traditioneller Sportarten miteinander verbinden und daß sie (dies gilt besonders für den Tourismus) neben der körperlichen Bewegung

auch handwerkliches Geschick, hauswirtschaftliches Können und naturkundliche Kenntnisse miteinander zu verbinden suchen.

BAUER (1987, S. 53–54) zählt zu den Lernzielen (bei ihm zwar hier auf die Kurzschulbewegung bezogen), die spezifische persönlichkeitsbildende Wirkungen versprechen: Überwindung von Furcht, Schaffung von Erfolgserlebnissen, Steigerung von Selbstsicherheit, Erleben von Natur und Einsamkeit, Erleben körperlicher und physischer Erschöpfung sowie Phasen der Freude, des Triumphes, Gruppenerfahrungen im Sinne des Aufeinander-angewiesen-Seins, Selbstorganisation.

Viele Sportarten scheinen diese Lernziele der Erlebnispädagogik besonders zu erfüllen, etwa Bergsteigen, Eisklettern, Drachenfliegen, Fallschirmspringen, Höhlentauchen, Paragliding, Rafting, Splanchning, Survivalreisen usw. Bei diesen Sportarten handelt es sich um Natursportarten, die in natürlicher Umgebung, also „draußen“ betrieben werden. Im anglo-amerikanischen Bereich werden sie daher zumeist „Outdoor-Sports“ genannt. Auch eine der ersten großen Bewegungen des Abenteuer- und Erlebnissports, die „Outward-Bound“-Bewegung, war und ist „freiluftbezogen“. Weil jedoch alle diese Sportarten Erlebnisse vermitteln, die zu einem großen Anteil unberechenbar, unvorhersehbar, also „abenteuerlich“ sind, ist die Natur mit ihren Gegebenheiten und Gesetzmäßigkeiten fast immer der Handlungsraum¹.

Es ist der Mensch, der sich abenteuernd in der Natur bewegt. Warum? In der frühen Kindheit liegt sicher die Phase der intensivsten Umwelterforschung. Bei Kindern existiert ein normales Explorationsverhalten nach Fremdem und Unbekanntem, das Bedürfnis nach Grenzerfahrungen. Im Jugendalter werden die eigene Körperlichkeit und die sozialen Normen der Gesellschaft zum abenteuerlichen Experimentierfeld. Das Abenteuerverhalten tritt besonders häufig auf, wobei sich Jugendliche „künstliche Abenteuer“ schaffen. Man findet Mut- und Bewährungsproben, Streiche, die bis an die Grenze der Legalität gehen, – ja Gesetzesbruch selbst. Im Erwachsenenalter werden alle natürlichen Abenteuererlebnisse des Kindes- und Jugendalters ausgeschaltet. Jeder muß selbst für einen Wechsel der Spannung sorgen. Hier schaltet sich eine ganze „Abenteuerindustrie“ ein, um diesen Bedarf zu decken.

Offensichtlich besteht in der heutigen Gesellschaft ein Reizhunger, eine Lust nach Außergewöhnlichem. Wenn sich hier das Sportabenteuer anbietet, so kann sich zum einen nach Spaß und Freude daran eine Euphorie anschließen, zum anderen können aber auch Furcht, Angst und Panik die Folge sein. Beide Gefühlsrichtungen können sich auch in den Grenzen geringer Ausprägung aufhalten. Es kann aus Angst Angstlust und so noch eine gewisse positive Stimulation entstehen. Ebenso kann Freude in Furcht übergehen. Mut, Übermut, Leichtsinn und ein Überschätzen der Fähigkeiten sind weiterhin eng mit Abenteuer verbunden.

Die optimale Reizkonstellation des Abenteuers bedeutet einen Spannungszustand, der positive Empfindungen hervorruft und so eine motivierende Wirkung hat. Aus einer geringen Angst kann dadurch Angstlust werden, daß die Angst positiv bewältigt wird. Es kommt im nachhinein zu einem Glücksgefühl. Durch die Überwindung einer eventuell vorhandenen Angst werden Angstbewältigungsmechanismen erfahren und geübt. Obwohl ein Transfer auf andere Lebenssituationen, in denen

auch Angst auftritt, zwar noch immer umstritten ist (BÜHLER 1986, S. 71), kann nicht verleugnet werden, daß durch die Erfahrung mit Angst, d.h. sie auch schon bewältigt zu haben, man sich des eigenen Mutes bewußt wird und wahrscheinlich eher in der Lage sein wird, die Grenze zwischen Mut und Übermut bzw. Leichtsinn zu finden. Man scheint Streßsituationen des alltäglichen Lebens besser gewachsen zu sein. Selbst bei Berücksichtigung der eventuell negativen Auswirkungen ist festzustellen, daß Abenteuerverhalten und seine pädagogische Wirkung durchaus positiv zu bewerten sind.

Für mich als Sportpädagogin geht es hauptsächlich darum: a) die Kenntnisse darüber, was Abenteuer, Wagnis, Risiko bewirken können, sowohl in der Praxis als auch in der Theorie zu vermitteln, b) ökologische Fragen, neben Fragen der Sicherheit und der Angstüberwindung, mindestens gleichgewichtig zu behandeln, c) traditionelle Sportarten, auch neben ihren bewährten Formen, manchmal so zu verändern, daß sie neuartig, ja teilweise „abenteuerlich“ erscheinen und deshalb auch für Freizeitsportler reizvoll werden, so daß nicht nur die freie Natur, sondern auch Turnhallen und Sportplätze zu Orten des Abenteuersports werden können. Solange Menschen bei Abenteuerreisen Natur erleben wollen, scheint der Konflikt vorprogrammiert zu sein. Die menschlichen Bedürfnisse sollen zwar nicht in den Hintergrund treten, jedoch muß der Einklang mit der Natur stärker als in den letzten Jahren gesucht werden. Nur wenn die vielfältigen ökologischen Aspekte berücksichtigt werden, sind meiner Ansicht nach Abenteuerreisen und Abenteuersport in der Zukunft zu befürworten.

Anmerkung

1 Hier erwächst die ökologische Gefahr: Natur-/Erlebnis-/Abenteuersportarten und damit auch die Abenteuerreisen hinterlassen oft nicht nur Spuren, sondern können auch zu irreversiblen Schäden an der Natur führen. Hier nur einige Beispiele: Mountain-Biking: Das Querfeldeinfahren mit Mountain-Bikes schädigt die Vegetation und fördert z.T. die Erosion. Paragliding: Der Gleitschirm in der Luft erscheint der Vogelwelt als Raubvogelsilhouette, so daß selbst Steinadler Angstreaktionen zeigen und sich aus ihren Arealen vertreiben lassen. Rafting: Die Touristenattraktionen auf den Gebirgsflüssen führen zur Beschädigung der Bach- und Flußufer und zur Störung bisher unberührter Naturräume. Gegen die von diesen und anderen Sportarten angerichteten Schäden in der Natur wendet sich vehement die Umweltstiftung WWF mit der wichtigen Broschüre „Nahtourismus – Urlaub auf die sanfte Tour“ (Erhältlich bei: WWF-Infodienst, Postfach 0902, 7505 Ettlingen).

Literatur

- BAUER, H.G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Literaturstudie. München 1987.
BAUER/NICOLAI (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. Freiburg 1987.
BAUER/BRATER/BÜCHELE: Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. München o.J.
BÜHLER, I.: Das Problem des Transfers. In: Deutsche Jugend 2 (1986).
DIETRICH, M.: Kritische Sporttheorie – Alternativen für die Sport- und Bewegungserziehung. Köln 1981.

ISER KONGRO: Besteigung des Monte AWARI. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 8, Schorndorf 1984.

SCHLESKE, W.: Abenteuer – Wagnis – Risiko im Sport. Schorndorf 1977.

SPORTJUGEND NW (Hrsg.): Abenteuersport. Duisburg 1989.

Anschrift der Autorin:

Dr. Bärbel Schöttler, Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Sportsoziologie und Freizeitpädagogik, Carl-Diem-Weg 6, 5000 Köln

UWE UHLENDORFF

Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext leibnahen Erlebens

Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt

Bei dem Projekt, das wir – eine kleine Forschungsgruppe am Pädagogischen Seminar Göttingen – wissenschaftlich begleiten, handelt es sich um achtmontatige Erlebniskurse, welche die Evangelische Jugendhilfe seelisch schwer belasteten Jugendlichen anbietet. Für Jungen fanden bisher zwei solcher Kurse in einem abgelegenen Flußdelta an der korsischen Westküste statt. Die Jugendlichen lebten dort in Zelten ohne Strom und fließendes Wasser, in einem quasi vorindustriellen Milieu, das sie zum Improvisieren ihres täglichen Lebens herausforderte. Für Mädchen wird zur Zeit ein ähnliches Projekt durchgeführt, und zwar auf einem kleinen Bauernhof in den französischen Pyrenäen. Unser Interesse richtet sich besonders darauf, die Themen der Jugendlichen herauszufinden, die bei ihnen im Lebensmittelpunkt stehen und an denen man ihre Schwierigkeiten ablesen kann.

Lebensthemen: Mit jedem Jungen, jedem Mädchen wird zu Beginn – und auch während des Kurses – ein Gespräch über ihre Lebenserfahrungen geführt. Anhand der Selbstäußerungen versuchen wir dann, ihre zentralen Themen herauszuarbeiten. Wir nennen unser Verfahren vorläufig „pädagogisch-hermeneutische Diagnose“. Jede Diagnose endet mit einer pädagogischen Aufgabenstellung, mit konkreten Tätigkeitsvorschlägen für den Erlebnisaufenthalt im Ausland. Unsere Projekthypothese ist also folgende: Wenn ein Jugendlicher mit der Tätigkeit dauerhaft konfrontiert wird, in der seine zentralen Themen aufgehoben sind, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, daß er sich im Hinblick auf ein sozial akzeptables und für ihn befriedigendes Verhalten stabilisiert.

Nun könnte man meinen, diese Tätigkeiten, die sozusagen die Themen der Jugendlichen auffangen, ließen sich in fast jedem heilpädagogischen Heim praktizieren.

Wir haben allerdings während der beiden Kurse festgestellt, daß in dem besonderen pädagogischen Milieu in der Wildnis ohne Strom und fließendes Wasser, im Leben mit vorindustriellen und industriellen Artefakten abseits von der herkömmlichen Zivilisation, gewisse Faktoren mitspielen, die für die Stabilisierung besonders krisengeschüttelter Jungen und Mädchen eine große Rolle spielen. Wir unterscheiden vier solcher Komponenten:

- (1) Die Umgebung, in der sich die Jugendlichen befinden, erlaubt es ihnen, elementare leibgebundene Spürensenerfahrungen zu machen. Mit diesen Selbsterfahrungen, die nicht wie in einem therapeutischen Setting künstlich erzeugt werden, sondern sich spontan und situativ aus der Sache selbst ergeben, kann der Pädagoge gruppensdynamisch oder auf den einzelnen bezogen arbeiten.
- (2) Der Pädagoge tritt den Jugendlichen gegenüber als handwerklich-technische Kompetenz, als jemand, der riskante Lebenssituationen zu meistern weiß und an die Interessen der Jugendlichen anknüpft. Die thematischen Differenzen zwischen Jugendlichen und Erziehern können deshalb hinter Kompetenz-Differenzen zurücktreten.
- (3) Diese Orientierung an technischen oder handwerklichen Problemen und dem Fertigwerden mit schwierigen Lebenssituationen in der Wildnis erlaubt es, abstrakte Sozialisationserwartungen auf konkrete Lebenszusammenhänge zu beziehen.
- (4) Die zeitlich begrenzte Herausnahme der Jugendlichen aus ihren verfahrenen Situationen, die räumliche Distanz zu ihrer gewohnten Umwelt erlaubt es ihnen, ihre Wünsche bezüglich ihrer Lebensplanung zur Sprache zu bringen. Die gesellschaftliche Realität wird sozusagen durch das Projekt mit all seinen spielerischen Anteilen gepuffert. Im Gespräch zwischen Pädagogen und Jugendlichen werden die Wünsche der Jugendlichen mit den hiesigen Verhältnissen behutsam konfrontiert und Pläne gemacht, die die Wünsche der Jugendlichen aufgreifen.

Tilos Lebensthemen: Im folgenden möchte ich dies am Beispiel des Jungen Tilo näher beschreiben, dessen biographische Daten ich wegen des knappen verfügbaren Raumes weglassen. Wir haben Tilo zu Beginn sowie während des Erlebniskurses interviewt und anhand seiner Selbstäußerungen folgende Lebensthemen herausgefunden:

1. *Thema:* Tilo hat Schwierigkeiten mit Zukunft und Vergangenheit. Er hat nur wenige Erinnerungsbilder, die mit Emotionen belegt sind, zumindest kann er sie sprachlich nicht zum Ausdruck bringen. Es fällt Tilo schwer, vergangene Ereignisse auf seinen gegenwärtigen Zustand zu beziehen, also einfache biographische Kausalketten herzustellen. Und auf seine Zukunft möchte er schon gar nicht zu sprechen kommen, zu kompliziert und undurchschaubar könnten die Gegebenheiten sein, in die er sich da rein gedanklich begeben müßte.
2. *Thema:* Es fällt ihm schwer, sich in komplexere Sachverhalte und Sozialstrukturen mit hohen kommunikativen Anforderungen einzubetten, er wünscht sich einen Ort der Ruhe.
3. *Thema:* Er hat Schwierigkeiten, zwischen seinem Leib und der Dingwelt einen für ihn und für andere akzeptablen Zusammenhang herzustellen.
4. *Thema:* Tilo hat ein Interesse an körperlicher Überwindung von Widerständen und Anerkennung durch den Einsatz körperlicher Kraft und den Wunsch nach einer männlichen Bezugsperson, die ihn dabei unterstützt.

Pädagogische Aufgabenstellungen: Während des Aufenthaltes auf Korsika wurde Tilo mit folgenden Tätigkeiten konfrontiert: – Man übertrug ihm die Aufgabe des Maschinisten, er mußte mittels eines Kompressionsgerätes – bestehend aus Motor, Pumpe und diversen Druckschläuchen – die Tauchflaschen mit Luft füllen. Darüber hinaus war er zuständig für die Wartung des Kompressor- und Bootsmotors und der beiden Autos.

- Er wurde zum Kapitän und Steuermann des Motorboots ernannt.
- Tilo machte regelmäßig mit einem Erzieher die Abrechnung der Gruppenkasse.

Neben den für alle obligatorischen Arbeiten waren dies die besonderen Tätigkeiten, mit denen Tilo konfrontiert wurde. Tilo schien damit noch nicht ausgelastet zu sein, denn während der Mittagspause zersägte er Holz für die allabendliche Gruppenbesprechung am Lagerfeuer. Darüber hinaus übte er sich im Rangieren der PKWs auf dem Gelände, allerdings mit purer Körperkraft.

Nun darf man sich nicht vorstellen, daß Tilo immer mit gleichem Engagement bei der Sache war. Daß er sich dennoch immer wieder „aufrappelte“, hing u.a. damit zusammen, daß durch diese Tätigkeiten Tilos Lebensthemen in mehrfacher Hinsicht eine für ihn und für andere akzeptable Gestalt annahmen. Denn gegenstandsbezogene Tätigkeitsschemata sind einfacher zu erlernen als sozial-kommunikative. Dies gilt auch für die Zeitstruktur, sie wird durch den Rhythmus der Maschine und den halbstündigen Wechsel der Flaschen vorgegeben. Die Arbeit kam Tilos Wunsch nach Ruhe und Ungestörtheit entgegen, denn zwischen dem Wechseln der Flaschen hatte er nicht viel zu tun, er mußte nur anwesend sein und ab und zu einen Blick auf den Druckmesser werfen. Die Motoren, Maschinen, ihre Reparatur und Wartung waren für Tilo nicht nur Mittel, um den Umgang mit Dingen zu erlernen, sondern auch die Wirklichkeit an seine Wünsche anzupassen und umgekehrt, die Wünsche an die Wirklichkeit. Und genau hierauf begründet sich die therapeutisch-pädagogische Bedeutung dieser Tätigkeiten. In der Bedienung des Kompressors, der Tauchflaschen, des Geländewagens und des Bootes drückt sich stellvertretend sein Wunsch nach Stärke, Überlegenheit und Durchsetzungsvermögen aus. Tilos zentrales Thema, das Begehren nach Überwindung von Widerständen durch Kraft, wird – wenn auch symbolisch – zur Gestalt.

Tilos Tätigkeiten kamen auch seinem Wunsch nach Anerkennung und sozialer Integrität entgegen: „Ohne mich keine gefüllten Tauschflaschen“, ohne ihn keine Luft unter Wasser. Er trug zur abendlichen Gruppenbesprechung am Lagerfeuer, die für ihn oft sehr strapaziös war, neben oder statt sprachlichem Material etwa anderes bei, nämlich Wärme. In brenzligen oder für ihn sprachlosen Situationen konnte er sozusagen ein entstandenes sprachliches Vakuum mit Holzauflegen füllen.

Entscheidend für eine längerfristige Stabilisierung des Jugendlichen ist die Transformierbarkeit der Erfahrungen und Tätigkeiten auf die hiesigen Verhältnisse. Die sogenannte viermonatige Nachbereitungsphase in Deutschland war in mancher Hinsicht eine schwierige Gratwanderung und für die Erzieher und Jugendlichen gleichermaßen strapaziös. Die Übertragung der Interessen der Jungen auf die neuen Verhältnisse gelang nicht bei allen. Bei Tilo hatten wir Erfolg: Trotz mehrerer Krisen, in denen sogar an einen frühzeitigen Abbruch der Maßnahme gedacht wurde, gelang es den Erziehern, Tilo in der Kfz-Werkstatt einer Tankstelle zu integrieren.

ren. Zur Zeit wohnt er in einer Wohngruppe seines ehemaligen Heims, besucht das BGJ und will danach eine Lehre in der Kfz-Werkstatt antreten.

Anschrift des Autors:

Dr. Uwe Uhlendorff, Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str., 3400 Göttingen

Ueli MÄDER

Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis

Innerhalb eines Jahrhunderts haben sich bei uns die Erwerbszeit halbiert, die Lebenserwartung verdoppelt und die Realeinkommen vervielfacht. Mit weniger Lohnarbeit sind wir in der Lage, die Kaufkraft zu steigern. Das könnte eine Chance sein. Paradiesische Zustände scheinen in Reichweite zu liegen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, daß das „Reich der Freiheit“ noch selten so bedroht war wie heute. Im Widerstreit befinden sich Ökonomie und Ökologie, Konsumquantität und Lebensqualität, Technokratie und Demokratie. Ob die Verbreitung augenfälliger Risiken ein Umdenken fördert, ist eine heikle Frage. Sie betrifft auch unsere Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen sanfter Tourismusformen. Dabei geht es hier insbesondere darum, Rahmenbedingungen anzusprechen, die sozial verantwortbare und umweltverträgliche Reiseformen begünstigen.

1. Thesen

(1) Städtische Ballungszentren prägen unser Reisebedürfnis. Doch unsere enorme Mobilität belastet die Umwelt. Der gängige Tourismus zerstört das, was wir suchen. Er ist ein Defizitgeschäft, besonders für Gebiete mit wenig entfaltenen Produktivkräften.

(2) In immer mehr Gebieten wehren sich Einheimische gegen den Ausverkauf ihres Lebensraumes. Über den Nachweis schädlicher Auswirkungen hinaus entwickeln sie Konzeptionen eines sozial- und umweltverträglicheren Tourismus.

(3) Idealtypisch ist der sanfte Tourismus ein Tourismus von, mit und für Einheimische(n). Als Teil der aufgefächerten Produktionsstruktur vermeidet er einseitige Abhängigkeit. Sozial fußt er auf demokratischem Einbezug aller Betroffenen, materiell auf am Ort vorhandenen, regenerierbaren Ressourcen. Genossenschaftliche Betriebsformen begünstigen einen direkten, breit gestreuten Nutzen.

- (4) Konkrete Ansätze eines sanften Tourismus in „Reinkultur“ sind noch marginal.
- (5) Qualifizierung des Tourismus muß vielerorts Redimensionierung bedeuten. Die Demokratisierung erfordert die Partizipation jener, die eine schwache Lobby haben. Dazu gehören die Bereisten.
- (6) Ohne Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft gibt es keinen sanften Tourismus. Die Animation zum mündigen Touristen muß die Emanzipation in zentralen Lebensbereichen einbeziehen. Ich meine damit etwa die Aufhebung unserer einseitigen Arbeitsteilung, die Frauen benachteiligt. Ganzheitliche Strategien wehren sich auch gegen das Abschieben von Widersprüchen auf die sogenannte „Dritte Welt“ und orientieren sich am „Gemeinwohl“. Sanftere Reiseformen können dazu einen bescheidenen Beitrag leisten.

2. *Begründungen*

Die Expansion des Tourismus in der Schweiz hat dazu geführt, daß sich immer mehr Einheimische gegen den touristischen Ausverkauf wehren. Unser Erholungsraum ist für sie Lebensraum. Viele Hoffnungen in den Tourismus haben sich als Illusion erwiesen. Vor allem dort, wo touristische Monostrukturen entstanden sind.

Durch Schaden klüger geworden, erproben auch anderswo Einheimische sanftere Tourismusformen. Gemeint sind einfache Projekte, die auf gemeinwirtschaftlicher Grundlage mit vorhandenen Ressourcen von Ansässigen betrieben und kontrolliert werden, – Projekte, welche die Landwirtschaft und das lokale Gewerbe stimulieren, statt konkurrenzieren. Land und Wohnungen werden nicht verkauft, sondern – ohne energieintensive Luxusausstattung – vermietet. Die Versuche orientieren sich an Gästen, die gerne an einem Ort verweilen. Die Infrastruktur richtet sich auf eine eher geringe, möglichst dauerhafte Auslastung aus, nicht auf vereinzelte Spitzenzeiten. Weniger ist mehr, lautet die Devise. Sie gilt auch für viele TouristInnen. Kultur läßt sich nur erleben, nicht konsumieren. Begegnungen setzen gerechte Austauschbedingungen voraus. Diese umfassen – über die materielle Abgeltung beanspruchter Güter und Leistungen hinaus – auch Offenheit und die Bereitschaft, eigene Erklärungsmuster infrage zu stellen.

Generell erhöht sich ein Druckgefühl, auch im „trauten Heim“ und vor allem bei Familien mit Kindern. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Verengung von Lebensräumen sowie die Reproduktion typischer Arbeitsmechanismen im Freizeitbereich. Wer Mitbestimmung nicht gewohnt ist, verhält sich auch dort nicht mündig, wo die Anpassungszwänge geringer sind. Emanzipatorisches Freizeit- und Reiseverhalten hängt wesentlich von der Demokratisierung der ganzen Umwelt ab. Ohne diese kommen noch marginale, sanftere Ansätze im Tourismus kaum breitwirksam zum Tragen.

Ermutigende Erfahrungen macht beispielsweise der schweizerische „Arbeitskreis Tourismus und Entwicklung“ (Basel) mit einigen der 700.000 Ferntouristen, die jährlich von der Schweiz aus nach Afrika, Asien oder Lateinamerika reisen. Viele

von ihnen wissen nicht, daß der gängige Tourismus für ärmere Gebiete ein Defizitgeschäft ist, – zum einen wegen der hohen Infrastrukturauslagen und importbedingten Devisenabflüsse, zum anderen, weil zuweilen mehr Arbeitsplätze zerstört als (teure) neue geschaffen werden und weil viele Anlagen EuropäerInnen gehören. In attraktiven Prospekten weist der Arbeitskreis die Touristen nun darauf hin, wie sie bei umweltbelastenden Fernreisen die Natur mehr schonen könnten.

Zwar mögen bei dieser Problematik sensibilisierende Hinweise nur ein Tropfen auf einen heißen Stein sein. Hunderte von Reisenden schreiben aber jedes Jahr dem Arbeitskreis. Sie bedanken sich für die Informationen und berichten, was ihnen aufgefallen ist. Viele ziehen auch den Schluß, daß es vor allem darum gehe, die Umwelt bei uns mehr zu schonen, verbrauchen doch die westlichen Industriestaaten weltweit am meisten Energie. Wenn sich diese TouristInnen fortan tatsächlich dafür einsetzen, die Städte grüner und humaner zu gestalten, dann hat sich für sie so eine Reise gelohnt, auch wenn sie noch zu keinem neuen, geruhsameren (afrikanisierten) Zeitverständnis gefunden haben.

Trotzdem bleibt die Frage, was denn bei den übrigen Reisenden und auf Seite der (oft unfreiwillig) Bereisten haften bleibt. Ernüchternd sind da Studien der Ethnologin MARIANNE GUJER (1987). Sie zeigen, wie sich beispielsweise bei Reisenden nach Südafrika bestehende Vorurteile oft eher bestärken. Ich selber habe bei Tests mit Studienreisenden in Kamerun festgestellt, daß sich einige dieser „Alternativtouristen“ als Entwicklungsexperten wähnten und nach oberflächlichem Einblick unverhältnismäßig pointierte Urteile über Land und Leute anmaßten. Hinzu kommt: Auch wenn sich Einzelne bemühen, „bescheiden“ zu reisen, so drücken sie in ärmeren Gebieten einen Reichtum aus, der soziale Spannungen schüren und Einheimische entmutigen kann.

„Weil sie ihre eigene Umwelt verpfuscht haben“ sagt der im Senegal arbeitende Jacques Bugnicourt, „beginnen die Angehörigen der Industriegesellschaften mit Ungestüm, jene der anderen zu konsumieren“. Rund 40 Millionen Gäste aus Übersee reisen jährlich in die sogenannte „Dritte Welt“. Um sie zufrieden zu stellen, unternehmen benachteiligte Länder große Anstrengungen. Gegenüber ihren Financiers sitzen sie am kleineren Hebel. Unter dem Druck, das Loch der Verschuldung von heute zu stopfen, reißen sie laut dem Soziologen WERNER RUF (1984) für morgen einen Abgrund auf: Der Tourismus ist in ein Welthandelssystem eingebettet, das ihnen große Nachteile bringt.

Den Hebel müssen wir bei uns ansetzen, und zwar im Sinne von weniger Konsumquantität, mehr Lebensqualität. Es gilt, echtes Zutrauen in die eigene Kompetenz zu erlangen, etwa durch (Autonomie-)Erfahrungen, die zeigen, daß sich starre Gegebenheiten verändern lassen. Im Sinne unseres Themas können als Alternative zum Fluchthelfer Tourismus, emanzipatorische Reiseformen dazu beitragen, die Angst vor der Freiheit zu überwinden und sich einzumischen, statt einbinden zu lassen. So widersprüchlich das ist, es geht nicht um Alles oder Nichts, sondern um gangbare Wege.

Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986.
BUGNICOURT, J.: Sex, Sonne, Sand. Forum Vereinte Nationen, 5 (1977).
GUJER, M.: Südafrika. Paradies für Weiße. Basel 1987.
MÄDER, U.: Sanfter Tourismus – Alibi oder Chance? Zürich 1985.
MÄDER, U.: Vom Kolonialismus zum Tourismus. Zürich 1987.
MÄDER, U.: Frei-Zeit, Fantasie und Realität. Zürich 1990.
MEIER-SEETHALER, C.: Ursprünge und Befreiungen. Zürich 1988.
OPASCHOWSKI, H.W.: Freizeit-Stress, Hamburg 1987.
RUF, W.K.: „Weltwirtschaftskrise, Weltfinanzkrise, Dritte-Welt-Tourismus“. In: Studienkreis für Tourismus, Tourismus in Entwicklungsländern. Bd. II, Starnberg 1984, S. 159–173.

Anschrift des Autors:

Dr. Ueli Mäder, Arbeitskreis Tourismus und Entwicklung, Missionsstr. 23, CH-4003

ROLAND GÜNTER/JANNE GÜNTER

Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell

Unsere Tätigkeit entwickelte sich in lebensgeschichtlichem Zusammenhang. 1970 entstand die Idee, andere Reiseführer zu schreiben. Unser Konzept bedeutet im Kern sozialgeschichtlich und sozialwissenschaftlich orientiertes, volkskundliches (kulturanthropologisches), kulturelles Reisen (vgl. GÜNTER 1989).

Realisierungen: 1979 „Rom – Spanische Treppe“ (VSA, Hamburg 1979), 1982 „Anders reisen – Amsterdam“ (Rowohlt, Reinbek 1982), 1983 „Das unbekannte Oberhausen“ (Hammer, Wuppertal 1983), 1985 „Toskana“ (Anabas, Gießen 1985), 1988 „Zwischen Rimini und Ravenna. Das kulturelle Hinterland der Adria“ (Anabas, Gießen 1988), 1988 „Urbino“ (Anabas, Gießen 1988). In Arbeit: Die Multikultur in Straßburg.

1. Zur Lage

In ihrem jeweiligen Berufsgebiet würden sich die meisten Touristen nicht mit den Reduktionen abspeisen lassen, die sie vollziehen, wenn sie reisen.

Roberto Zozzoli: „Der schweigsame Ingenieur fährt jedes Jahr nach Italien in den Urlaub. Er liebt Italien. Aber nicht mich, den Italiener.“ Die Unterseite sind die Touristen. Wer miserabel reist, verschiebt seine Intelligenz gern in die Ausreden, die gut klingen. Schuld sind immer die anderen – genaugenommen hält kein Satz der Empirie stand. Die Oberseite sind die Institutionen des Tourismus. Tourismus-Betriebe, Ausbildungseinrichtungen, Verkehrsämter, Reisebüros haben eine Einstellung, als ob ihr Geschäft das Versenden von Seife wäre. Die Reise-Buch-Verlage sind bequem, auf Schemata eingefahren, risikoscheu, kleinmütig. Zeitungen spielen eine erbärmliche Rolle. Offenbar erkennen Rezensenten keine Qualität mehr.

Die sogenannten alternativen Reisebücher bieten zwar einige neue Felder (Geschichte von unten, Stadterfahrung, Praktisches), haben dafür aber andere völlig aufgegeben (Klassik, Oberschichten, Kunst, historische Zusammenhänge). Die Zuwachsfelder werden nur oberflächlich verarbeitet. Insgesamt verhalten sie sich weithin antiintellektuell und kulturfeindlich. Nach zwei Generationen Reisen der breiten Massen ist die Bilanz verheerend: Es gibt kein adäquates Verhalten gegenüber anderen Kulturen.

2. Zur Pädagogik

Heute, nachdem die Massen nicht mehr jungfräulich und auch nicht mehr bloß aus dem Elend zu erlösen sind, sollten wir sie nicht in ihrer Bequemlichkeit in Schutz nehmen – mit intelligenten Ausreden. So heißt nun unsere Aufgabe: Umwandlung des Wohlstandes in Sozialkultur.

Einige Stichworte für den Aufbau einer Pädagogik: Wissenwollen als selbstverständlich unterstellen. Erst Wissen erschließt das Gastland: seine Denk- und Verhaltensweisen, seine Brüche, seine Spannungen, seine Geschichte und seine Geschichten. Keinen Zeigefinger erheben, sondern Informationen bieten. Mit subtilen Lernanreizen. Man kann das Publikum fordern. Es gibt ein Publikum, das von dem, wohin es reist, mehr wissen möchte.

Wenn eine Zugangsweise gut verdeutlicht wird, ist sie stets eine Dramaturgie. Der Vorgang des Aufspürens, des Findens, des Entdeckens, des Aufschlüsselns, des Beziehens ist immer ein Prozeß – im Grunde ein detektivischer. Wer das sieht, hat stets ein Arsenal an Spannung, das kein Mätzchen ist, sondern aus der Vielschichtigkeit des Stoffes selbst hervorgeht. Gutes Theater arbeitet nach dem Prinzip: Wir bringen den Zuschauer zum Arbeiten. Wir nehmen ihm die Urteile nicht ab.

Im Unterricht in anderen Sprachen vermissen wir die Vermittlung der spezifisch soziogenetisch gewachsenen kollektiven Erfahrung, die in der Sprache eingewoben

aufbewahrt wird und sich über die Sprache ausdrückt. Dann wird es auch möglich, über sie eine Erweiterung des eigenen Verhaltens zu entwickeln. Eine Amalgamierung von Bereichen anderer Kulturen. Denn: Ich spreche die Sprache nicht, sondern die Sprache spricht mich – wenn ich sie über den Standard-Gebrauch begreife. In ihrer kulturellen Handhabung werde ich fähig, die langen kollektiven Erfahrungen, z.B. von Mittelitalienern, zu begreifen und damit zu assimilieren und für meine eigene Welt, meine eigenen Lebenserfahrungen zu benutzen. Zur Struktur der Dritten Industrialisierungsphase gehört die ständige Weiterqualifizierung für Erwerbsarbeit und Lebenserweiterung.

3. Was ist volkstümlich?

Wir knüpfen ans Alltagsleben an. Leben auf der Straße und dem Platz. Das Hauswesen. Essen. Verkehrsformen. Gesprächskultur. Weisen der Konfliktaustragung. Widersprüche. Brüche. Paradoxien. Öffentlichkeit und Privatheit. Austausch. Arbeit. Sprachweisen.

Es geht nicht um den trivialen, sondern um einen vertieften Alltag. Wir untersuchen zusammen mit dem Fotografen Prof. Jürgen Heinemann, wie wir diesen vertieften Alltag auch in der Fotografie darstellen können. Die Fotografie spielt eine wichtige Rolle: als eine Art visuelle Sozialwissenschaft. Wir fragen nach den Subjekten. Wir versuchen, Personen deutlich zu machen: Mit Zitaten, mit Lebensgeschichten und Fotografien. – Als Menschen, die in Städten und in einer demokratischen Gesellschaft leben, interessiert uns die Entstehung und Entwicklung der stadtkulturellen Traditionen. Dazu gehören Widerständigkeiten. Und vor allem die Herausbildungen von Pluralismen. – Wir möchten den Ortsgeist nicht in Termini der Mystifikation und Magie beschreiben, sondern erklären, aus welchen empirisch faßbaren Formierungssachverhalten und -zusammenhängen er sich entfaltete.

Die Mentalitätsforschung ist seit den frühen 60er Jahren ein Kernstück unserer Interessen. Stichworte zu Mentalitäten. Nördlich der Alpen eher ein Entweder/Oder, in Mittelitalien eher ein Und/Und. Wir sehen dort eine lange Geschichte des Umgangs mit Balancen. Ein Zauberwort: *La mediazione*. Der Sinn für das Moderieren. Dies drückt sich auch in der Weichheit der Sprache aus. Im Visuellen finden wir eine ähnliche Struktur. Uns beschäftigt die Historizität der Mentalitäten, die Mentalitätsgeschichte. Wir beobachten Mentalitätsveränderungen durch Industrialisierung und Konsum. Eine unserer Methoden, Quellen und Kontexte zu erschließen, ist die Oral History. Wir sprachen, immer ein Tonband in der Tasche, mit vielen Menschen. Wir wohnten und lebten mit ihnen. – Wir forschen über Zusammenhänge von Kunst und Gesellschaft. Daher setzen wir uns ab gegen die Stilgeschichte, die sich darum nicht kümmert, und entwickelten einen sozialgeschichtlichen Zugang. Kunst ist keine Eigenwelt, sondern ein Reflex der Menschenwelt. Aber: ihre Verarbeitung erfolgt in symbolischen Ebenen, die nicht immer mühelos lesbar sind.

4. Was ist multiperspektivisch?

Uns interessiert nicht, in Italien den Deutschen wiederzufinden, sondern „Das Anderssein des Anderen“ (TH.W. ADORNO). Wir wollen nicht bestätigen, sondern uns erweitern. Aneignungsarbeit: Die Erfahrung ist der Ertrag der Arbeit (W. BENJAMIN). Aufklärung. Entmystifizierung. Decouvrierung. Mehrschichtigkeit. Prozeßhaftigkeit ist eine weithin übersehene Dimension. Wir lesen Objekte als Materialisationen von Prozessen. Beispiel: ein Fenster als ein je nach Situation bewegliches Innen/Außen-Verhältnis. Türen drücken Zugangsverhältnisse aus. – Wir sehen die Orte in den Zusammenhängen eines Dreischrittes von Alltag, Kultur und Kunst. – Die Kultur des Discorso, des Discours, des Diskurses, des Gesprächs fasziniert uns. In ihr drücken sich gesellschaftliche Brüche sowie unterschiedliche Erfahrungen und Erfahrungszugänge aus. Sie entwickeln untereinander eine demokratisch-plurale Struktur. Diesen Umgang miteinander finden wir auch in symbolischen Ebenen in der Kunst wieder.

5. Was ist multikulturell?

Wenn Menschen in zwei Stunden zu jeder Hauptstadt Europas fliegen können, dann gehört die andere Kultur auch zu ihrer Welt. Es ist ihre Aufgabe, sich in einem zweiten Land kundig zu machen (vgl. HETZER 1951). Wenn sie dies auch nur mit der halben Kompetenz ihrer Profession tun, machen sie gegenüber dem gegenwärtigen Zustand kollektiver Ignoranz einen gewaltigen Sprung. Wer reist, läßt zwei verschiedene Kulturen aufeinanderstoßen – in sich selbst. Intellektuelle und Künstler der Moderne machten längst die Erfahrung, daß sich in der einzelnen Person in einem aktiven Bildungsvorgang zwei oder drei Kulturen anlegen lassen. Und dies nicht im Sinne eines Eintopfes, der sie ineinander bis zur Unkenntlichkeit verührt. Vielmehr werden sie bewußt als Montage gelebt: jede ist ihre eigene Kultur und besitzt zugleich einen Zusammenhang. Dies haben in den 20er Jahren viele Intellektuelle und Künstler symbolisch ausgedrückt.

Utopie: Die Zukunft gehört denen, die die Lust haben, in ihrer Brust über ihre zwei oder drei Seelen hinaus zwei oder drei Kulturen aufzusaugen und sich in ihnen und mit ihren produktiven Spannungen zu entwickeln. Mit dieser Orientierung verstehen wir unsere Reisebücher auch als kulturpolitischen Diskurs um eine Perspektive.

Literatur

- GÜNTER, R.: Reisen ohne anzukommen? Oder Reisen, um zu bleiben? Tourismuskritik und eine Utopie: Kulturanthropologische Reisen. In: GIARDANO u.a. (Hrsg.): Kultur anthropologisch. Eine Festschrift für INA-MARIA GREVERUS. Frankfurt a.M. 1989, S. 75–112.
HETZER, TH.: Erinnerungen an italienische Architektur. Bad Godesberg 1951.

WINFRIED RIPP

Entziffern, was man sieht Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“

1. Die Idee

„Stattreisen“ ist ein neues Konzept des Städtetourismus. Es ist ein Angebot, die Stadt entziffern zu lernen: Einblicke zu vermitteln in die historischen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen, die das Stadtgefüge zusammenhalten oder es auseinanderbrechen ließen. Im Gegensatz zur distanzierenden, oft voyeuristischen Reisebusfenster-Perspektive ermöglicht „Stattreisen“ das Eintauchen ins städtische Leben: zu Fuß, mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Fahrrädern oder vom Wasser aus. Das Programm ist nach den Grundsätzen des „sanften Tourismus“ ausgerichtet.

Die übliche Form des „Sightseeings“ führt durch den Aufbau der Touren und die Auswahl der Orte zur Bestätigung vorhandener Klischees. Sie setzt sich aus einer Summe von Wiedererkennungsmomenten bekannter Sehenswürdigkeiten zusammen und hat „nichts mit der Stadt zu tun, in der sie stattfindet. Stadtrundfahrten sind wohlgemeinte, international verbindlich festgelegte Rituale bzw. Standards, die den Gast bestätigen und ihn der Pflicht entheben, dem Wesen der Stadt genauer auf die Spur zu kommen, und die Stadt schützt sich mit solchen Touren vor decouvrierender Neugier,“ meint der Züricher Stadtführer Nicolaus Wyss.

Natürlich kann man bei jeder Städtereise nur einen Ausschnitt der Stadt kennenlernen. Der pädagogische Grundsatz des „exemplarischen Lernens“ eröffnet aber die Möglichkeit, sie trotzdem genauer zu begreifen: Ein scheinbar belanglos am Wege liegendes Gemäuer kann sich als Schlüssel zum Verständnis städtischer Zusammenhänge erweisen und damit „sehenswert“ sein. Eine Stadt ist wie ein Puzzle: „Stattreisen“ vermittelt das Zusammenfügen und die Interpretation der unterschiedlichen – zunächst scheinbar unverbundenen – visuellen Eindrücke. Thematische Rundfahrten, die isolierte Einzelaspekte der Stadt und ihrer Geschichte in den Vordergrund stellen, sind deshalb im Stattreisen-Konzept eher die Ausnahme. Gegenstand innerstädtischer Entdeckungstouren ist alles, was ins Auge fällt: Normale Straßenschilder, verwitterte Fassadeninschriften, vergessene Kriegsruinen, aber

auch berühmte Museen und bekannte Sehenswürdigkeiten. Letztere werden in ihren alltäglichen Zusammenhang gerückt; die Hintergrundinformation nimmt ihnen das Klischeehafte.

Direkte Teilnahme am städtischen Geschehen, fundierte Information und kommunikatives Gruppenerlebnis ergeben zusammen das Besondere der Stattreisen-Programme. Die individuelle Zusammenstellung des Programms und die kompetente und persönliche Betreuung durch „Animateure“ im besten Sinne des Wortes sind unerlässlich, um dieses Konzept erfolgreich umzusetzen.

2. Die Zielgruppen

(1) Bezuschußte Reisegruppen: Seit vielen Jahrzehnten ist Berlin das Reiseziel organisierter Jugend- und Erwachsenengruppen. Durch staatliche Subventionierung, die deutschlandpolitische Hintergründe hat, ist die Zahl dieser Gruppen besonders groß. Die standardisierten Pflichtprogramme des „Informationszentrums Berlin“ und des „Gesamtdeutschen Instituts“ werden meist zur lästigen Zwangsveranstaltung. Sie sind oft didaktisch schlecht aufgebaut und ignorieren die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmer. Hier sind die Stattreisen-Rundgänge und Stadterkundungsspiele meist die einzig wirklich interessanten Berührungspunkte mit der Lebensrealität Berlins.

(2) Einzelteilnehmer der öffentlich angekündigten Rundgänge: Die zufällige Mischung aus älteren und jüngeren Leuten, Berlinern und DDR-Bürgern, Ausländern und Bundesbürgern hat immer wieder einen besonderen Reiz. Dabei ergeben sich Gespräche über Generationengrenzen hinweg, Freundschaften von Einheimischen und Auswärtigen kommen zustande. Nicht selten tragen meist ältere DDR-Bürger mit ihren Erinnerungen und Geschichten aus der Zeit vor der Teilung der Stadt zur besonderen Note eines Rundganges bei. Sie sind ein unverzichtbarer Bestandteil der Stadtführungen.

(3) Geschlossene Gruppen: Den Hauptteil der Teilnehmer bilden geschlossene Gruppen aller Altersstufen und Nationalitäten. Von Grundschülern bis Seniorengruppen, von Analphabeten algerischer Herkunft aus Südfrankreich bis zu Bankmanagern reicht die Palette. Auch hier gilt der Grundsatz unserer Arbeit: kein Einheitsprogramm. Zur Vorbereitung führen wir ausführliche Gespräche mit den Gruppenleitern. Das Programm und die Schwerpunkte der Stadterkundungen werden dann auf Vorkenntnisse und Interessenschwerpunkte der Teilnehmer abgestimmt.

Regelmäßige Fortbildungen zu pädagogisch/didaktischen Fragen von Stadtführungen sollen unsere Mitarbeiter in die Lage versetzen, Themenauswahl und Präsentation der Stationen unserer Touren zielgruppengerecht zu gestalten und ein Gefühl für Gruppenprozesse zu bekommen. Ein weiterer Schwerpunkt der Weiterbildung liegt auf der Beschäftigung mit zentralen inhaltlichen Fragen der Führungen. So haben wir z.B. ein Seminar zur Problematik der Interpretation nationalsozialistischer Architektur im Rahmen unserer Rundgänge durchgeführt.

3. *Die Angebote*

Ergänzend zu Rundfahrten und Rundgängen bieten wir besonders für Schüler- und Jugendgruppen Stadterkundungsspiele an. Die Teilnehmer an dieser Form der Stadtaneignung sind aktiv tätig. Bei der Beantwortung der in den Erkundungsbögen gestellten Fragen erhalten sie einen Einblick in Geschichte und Alltag eines Stadtviertels und bekommen Kontakt zu den dort lebenden Menschen. Neben der genauen Beobachtung von Fassaden, Straßenverläufen und anderer typischer Stadtstrukturen sind Gespräche mit Menschen auf der Straße notwendig zur Lösung der Aufgabe. So findet eine Begegnung zwischen Reisenden und Stadtbewohnern statt, die sonst meist durch die Programmgestaltung und die Haltung der Teilnehmer ausgeschlossen ist.

Umfassend sind die für jede Gruppe individuell gestalteten Seminarprogramme. Geschichtliche Themen (z.B. „Deutsche Geschichte vor Ort“, „Nationalsozialismus und Widerstand“, jüdische Geschichte, DDR-Geschichte und -Alltag, Kunst-, Architektur-, Verkehrs-, Medizingeschichte u.a.) und Themen beruflicher Fortbildung, z.B. für Krankenschwestern und –pfleger, werden von Stattreisen angeboten. Seit kurzem gibt es eine Zusammenarbeit mit der Kulturakademie Potsdam. In ihren historischen Gebäuden in der Altstadt veranstaltet Stattreisen gemeinsam mit den dortigen Mitarbeitern Seminare und Bildungsveranstaltungen.

4. *Die Mitarbeiter*

Voraussetzung für die Tätigkeit als Stadtführer ist bei Stattreisen in der Regel ein kunstwissenschaftliches, Geschichts- oder Pädagogikstudium. Einige Mitarbeiter haben auch durch eine leidenschaftliche autodidaktische Beschäftigung mit der Berliner Stadtgeschichte und Alltagsrealität eine außerordentliche Kompetenz erworben, verbunden mit dem Anspruch, die eigenen Kenntnisse anderen Menschen weiterzuvermitteln. Nebenberuflich arbeiten Mitarbeiter von Museen, Hochschullehrer, Kunsthistoriker, Historiker, Theaterleute, Journalisten, Pädagogen und Architekten bei Stattreisen mit.

5. *Die Zukunftsaussichten*

Über 20.000 Personen werden 1990 wahrscheinlich die Stattreisen-Angebote wahrnehmen. Trotzdem ist die Stimmung der festen Mitarbeiter zur Zeit sehr gedämpft. Die Finanzierung von drei Stellen, die die Qualität und den Umfang des Programms überhaupt möglich gemacht haben, ist ab Oktober 1990 infrage gestellt. Diese Mitarbeiter wurden bisher aus ABM-Mitteln und vom Berliner Senat finanziert. Die Förderung läuft nun aus, und es sind keine neuen Stellen in Sicht. Eine Finanzierung unserer Arbeit durch die Einnahmen auf dem „freien Markt“ ist zur Zeit nicht realistisch. Die Konkurrenz der insbesondere vom „Informationszentrum“

Berlin“ kostenlos (!) angebotenen Stadtrundfahrten macht eine kostendeckende Preisgestaltung, die die Bezahlung unserer Arbeitskraft sichern würde, unmöglich. Sollten nicht noch andere Finanzierungs- und Bezuschussungsquellen erschlossen werden, ist die Qualität der Stattrreisen-Arbeit in Gefahr. Eine drastische Reduzierung des Umfangs unseres Angebotes ist wahrscheinlich.

Anschrift des Autors:

Winfried Ripp, Institut für Sozialpädagogik der Technischen Universität Berlin, Franklinstr. 28/29, 1000 Berlin 10

MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM

Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich

1. Begriffliche Unterscheidungen

Man kennt einmal *Ortsführer*, die für ein Objekt bzw. einen Ort zuständig sind und dort führen (FremdenführerIn, GästeführerIn, „local guide“). Eine zweite Form ist der *Reisebegleiter* bzw. die *Reisebegleiterin*, gelegentlich auch Hosteß genannt. Die Reisebegleitung ist für den Service bei Busreisen zuständig und hat u.a. betreuerische und organisatorische Aufgaben. In der Regel arbeitet sie eng mit Ortsführern zusammen und führt nicht oder nur selten. Eine dritte Form ist der *Reiseleiter* bzw. die *Reiseleiterin* und, auf höherem Niveau, der *Studienreiseleiter* bzw. die *Studienreiseleiterin*, die in der Lage sind, Führungen abzuhalten, wenn auch in einigen Fällen örtliche Führer zur Mitarbeit herangezogen werden.

2. Die Ausbildungssituation in der Bundesrepublik

Die *örtlichen Führer* sind in vielen Fällen engagierte Autodidakten, in anderen Fällen machen sie eine Kurzausbildung mit, die zumeist daraus besteht, daß ein Kunsthistoriker oder heimatkundlicher Spezialist des Fremdenverkehrsortes einen oder mehrere Vorträge zu den örtlichen Objekten hält. Die Einbindung der Region bzw. anderer vergleichbarer Sehenswürdigkeiten in Deutschland oder anderen Ländern entfällt zumeist (ein Ausnahmebeispiel ist Würzburg, dort wird auch die Umgebung einbezogen). *Reisebegleiter* und *Reiseleiter* erhalten in der Bundesrepublik

entweder gar keine Ausbildung oder nur eine kurze Einführung des Veranstalters, da es zu ihnen wie auch zu den Gästeführern keine gesetzlichen Bestimmungen gibt. Inzwischen bieten verschiedene Busunternehmerverbände (z.B. RDA, BDO), leider aber auch unseriöse „Institute“, Reiseleiterausbildungen an, zu denen Veranstalter ihre Reiseleiter schicken können. Aufgrund der unterschiedlichen Destinationen gibt es zumeist keine länderspezifischen Ausbildungsseminare, sondern es dominiert die Einführung in die Praxis. Ein positives Beispiel ist dagegen Dr. Tigges-Fahrten, das Studienreiseunternehmen der TUI, das den Reiseleitern nach einer einwöchigen Grundausbildung (Schwerpunkte: Führungstechniken, praktische Übungen, Pädagogik, Psychologie) eine Einweisungsfahrt unter Anleitung eines erfahrenen Reiseleiters als Mentor bietet.

3. *Situation der Fremdenführer- und Reiseleitertätigkeit in einigen ausgewählten Ländern Europas*

Ähnlich wie in der Bundesrepublik präsentiert sich bisher die Situation in *Belgien* und in *Großbritannien*. Dort erfolgt die Ausbildung in den „Regional Tourist Boards“, manchmal in Verbindung mit pädagogischen Einrichtungen. Fremdenführer- und Reiseleiterschulung werden unterschieden. Lehrplaninhalte sind: Kommunikationstechniken, Führungstechniken, nationale und lokale Kenntnisse. In *Italien* hingegen ist es aufgrund des Runderlasses von 1964 ausländischen Reiseleitern und -begleitern nicht gestattet, Erklärungen abzugeben, wenn sie nicht im Besitz der ordnungsgemäßen Lizenzen sind: „Die Tätigkeit als Fremdenführer, d.h. das Führen durch Kunstgalerien und Museen, das Erläutern von Denkmälern und archäologischen Ausgrabungen und dergleichen, ist nicht zulässig.“ Die italienischen Ortsführer, z.T. Autodidakten, werden in den jährlich oder alle paar Jahre ausgeschriebenen „concorsi“ (= Wettbewerben) ausgewählt. In Italien gibt es bisher keine Regionalführer, und somit müssen die Ortsführer an jeder Station einer Rundreise gewechselt werden.

In *Frankreich* ist die Tätigkeit von Fremdenführern und Reiseleitern aufgrund des Reisebürogesetzes von 1975 genau geregelt, wonach nur diplomierte Reiseleiter, die sogenannten guides-interprètes, in öffentlichen Gebäuden führen dürfen. Seit 1984 ist es auch für ausländische Reiseleiter möglich, den Status eines diplomierten Reiseführers zu erhalten und in den Besitz des Berufsausweises, der „carte professionnelle“, zu gelangen, indem sie eine Prüfung absolvieren. Diese nationale Reiseleiterlizenz gilt für das ganze Land und ist staatlich anerkannt. Geprüft werden die Kenntnisse in Kunst, Geschichte Frankreichs, die Fähigkeiten, Reisegruppen zu führen und französische Sprachkenntnisse. Einige Themenbeispiele (5 Themen werden von der Prüfungskommission vorab mitgeteilt, wovon der Kandidat über eines referieren muß) mögen verdeutlichen, womit sich der angehende Reiseleiter beschäftigen muß, um die vorläufige Reiseleiterprüfung „guide interprète auxiliaire à titre provisoire“ zu erlangen:

- die Brücken in Paris,
- die Fotografie: von ihrem Ursprung bis 1914,

- das Mobiliar des Mittelalters und der Renaissance,
- Lyon: Hauptstadt der Gallier,
- die historischen Militärschauplätze der Vendée: Rundreisevorschlag.

Hat man die Reiseleiterprüfung „à titre provisoire“ erfolgreich abgelegt, so kann man nach drei Jahren die Prüfung für den „guide auxiliaire à titre définitif“ absolvieren. Allerdings muß diese Prüfung nicht von jedem Ortsführer mitgemacht werden, denn in Frankreich wird bei der carte professionnelle zwischen lokalen und das gesamte Staatsgebiet umfassenden Lizensierungen unterschieden. Neben dem gewöhnlichen lokalen Führer gibt es für die Einsatzbereiche Paris und die großen Monumente der Provinz den höchst anspruchsvollen „guide conférencier“ (= Dozent) mit Spezialisierung, z.B. im Museumsbereich. Sehr hoch sind auch die Eingangsvoraussetzungen, um den Status des „guide interprète national“ zu erlangen, für den man fünf Praxisjahre als guide auxiliaire oder guide local sowie eine einschlägige akademische Vorbildung und eine zusätzliche Fremdsprache nachweisen muß (nach KAECHLE).

Am ausführlichsten sind die Gästeführer- und Reiseleiterausbildung in *Griechenland* geregelt. Man unterscheidet sehr wohl zwischen Ortsführern und Führern, die in ganz Griechenland führen dürfen. Die Ortsführer müssen eine einjährige Fremdenführerschule, die dem griechischen Fremdenverkehrsverein untersteht, besuchen. Abgesehen von den drei Ortsführer-Schulen auf Korfu, Rhodos und Kreta existiert in Athen, seit 1986 auch in Thessaloniki, eine Fachhochschule, die in einer zweijährigen Schulungszeit Reiseleiter für ganz Griechenland ausbildet, die ohne Ausnahme von allen zukünftigen Reiseleitern besucht werden muß, wobei auch erfahrene Ortsführer und Archäologen die vollen zwei Jahre absolvieren müssen.

Die Reiseleiter-Ausbildung (die hier genannten Ausbildungsinhalte beziehen sich auf das Angebot der Athener Schule von 1985–1987) ist mit einer anspruchsvollen Aufnahmeprüfung gekoppelt und in einen praktischen und theoretischen Teil gegliedert.

a) Theoretischer Teil

- ca. 90 Std. Klassische Archäologie und Gebäudetopographie;
- ca. 90 Std. Byzantinische und Spätbyzantinische Kunstgeschichte, Gebäudetopographie;
- ca. 60 Std. Vor- und Frühgeschichtliche Archäologie, Gebäudetopographie;
- ca. 50 Std. Europäische Kunstgeschichte vom 10.–20. Jh.;
- ca. 45 Std. Alte griechische Geschichte;
- ca. 45 Std. Geschichte von Byzanz;
- ca. 30 Std. neugriechische Kunstgeschichte vom 19. Jh. bis heute;
- ca. 30 Std. griechische Volkskunde;
- ca. 30 Std. Geschichte des neugriechischen Staates;
- ca. 25 Std. neugriechische Literatur;
- ca. 25 Std. touristische Geographie Griechenlands;
- ca. 25 Std. Vorträge über Themen, die mit dem Beruf des Fremdenführers zu tun haben;
- ca. 20 Std. griechische Volkskunst;

- ca. 15 Std. Tourismusgesetze Griechenlands.

b) Praktischer Teil

- ca. 100 Std. Unterricht in den Museen der Region von Athen;
- ca. 70 Tage Ausbildungsexkursionen in ganz Griechenland. Die ca. 70 Tage Exkursionen waren entweder mehrtägige Exkursionen oder auch nur zweitägige Exkursionen in näher gelegene Gebiete. Die mehrtägigen großen Exkursionen gingen nach Korfu (8 Tg.), Thessaloniki (8 Tg.), auf den Peloponnes (8 Tg.), nach Rhodos (6 Tg.) und nach Kreta (15 Tg.).

4. Folgerungen für eine bundesdeutsche Reiseleiterausbildung

Nach Betrachten der Modelle in verschiedenen Ländern erscheint eine Stufung der Schwierigkeitsgrade als günstig: Als erste Stufe und als Einstieg besonders gut geeignet ist das Training für einen Ort oder ein umfangreiches Objekt. Davon ausgehend bietet sich als zweite Stufe der Regionsführer an und schließlich auf dritter Stufe die Reiseleitung auf nationaler und internationaler Ebene. Sowohl für Ortsführer als auch für Reiseleiter sollten (mit unterschiedlichen Gewichtungen) folgende Bereiche trainiert werden: Sachkompetenz, Vermittlungsmethoden, Beschreibungs- und Präsentationstechniken, soziale Kompetenz, organisatorische und planerische Kompetenz. Ergänzt werden müßte diese Grundausbildung durch videounterstützte praktische Übungen, durch eine Einführung in allgemeine Aspekte und Probleme der Touristik (z.B. umwelt- und sozialverträglicher Tourismus, Reisererecht) und durch ein breit gefächertes zielgruppen- und länderspezifisches Fortbildungsangebot.

Vom Präsidium der Tourismuswirtschaft wurde eine Prüfung für die deutschen Reiseleiter erarbeitet, die bereits ab Mai 1990 in verschiedenen deutschen Städten abgehalten werden soll. Daneben plant der Studienkreis für Tourismus in Starnberg in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung Modellseminare für Reiseleiter. Es ist zu hoffen, daß als Ergebnis dieser Seminare die Bedeutung pädagogischer Kompetenzen für Ortsführer und Reiseleiter deutlich wird und somit auch klar wird, daß diese *reisepädagogischen Berufe* eine Schlüsselrolle für die Vermittlung von Kunst und Kultur, für ein „neues Reisen“ und nicht zuletzt die Zufriedenheit des Gruppenreisenden darstellen.

Anschrift der Autorin:

Dr. Marie-Louise Schmeer-Sturm, Institut für Pädagogik der Universität München, Leopoldstr. 13, 8000 München 40

Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen.

1. *Vorbemerkung*

Laut Reiseanalyse 1989 buchen 36,9%, d.h. 15,6 Mio. der Reisenden eine Pauschalreise; 67,6% (28,6 Mio.) fahren ins Ausland, weitaus die meisten davon in die südliche Sonne, nach Spanien (11,6%) und nach Italien (11,3%). Rund 100.000 Senioren überwintern allein auf Mallorca. Was diese Sonnen-, Pauschal-, Massentouristen im Urlaub wirklich suchen, das wissen wir kaum. Ich behaupte, daß bisher vorliegende Erhebungen darüber nur unzulänglich Auskunft geben.

Wie sollten wir auch wissen, was auf diesen Reisen geschieht? Wir haben die Massentouristen als „Neckermänner“ verachtet; Verachtung aber macht blind. Folgerichtig hat sich Pädagogik bisher nur mit der Bildungsreise beschäftigt, denn hier bewegen wir uns im vertrauten Rahmen zu übermittelnder Kulturinhalte, und die herkömmliche Didaktik greift. Zum anderen formulierten die Vertreter der Tourisuskritik, des „Sanften Tourismus“ einen pädagogischen Anspruch: Der Tourist soll lernen, lernen, lernen. Wie allerdings das geforderte Lernen geschehen soll, das weiß kein Mensch, jedenfalls dann nicht, wenn es massenhaft greifen soll. Tourisuskritik nämlich „spielt sich nur im Kopf ab“, der „emotionale Erlebnisaspekt der Sehnsüchte und Träume, Erwartungen und Enttäuschungen wird weitgehend ausgeblendet“ (OPASCHOWSKI 1989, S. 46f.). – Eben um diese aber geht es auf Reisen – Sehnsüchte, Träume, Erwartungen, Enttäuschungen.

Ich fordere also, daß wir allererst einmal verstehen. Meine Ausführungen gelten im folgenden der Suche nach tragfähigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Konzeptionen für das Phänomen des massentouristischen Reisens, um dieses Verstehen voranzutreiben.

2. *Welche sozialwissenschaftlichen Konzepte können greifen?*

Grundlegend ist zunächst das Konzept der „Lebenswelt“, dieser subjektiv erworbenen und sozial vermittelten „Wirklichkeit par excellence“ (BERGER/LUCKMANN 1972, S. 24), die jedes Handeln unausweichlich beeinflusst. Nachdrücklich habe ich ferner den Spielbegriff zur Beschreibung der Reise empfohlen (vgl. WEGENER-SPÖHRING 1988; 1990). Ich wende mich hier einer gewichtigen Variante zu: Reisen als dramaturgisches Handeln.

2.1. Reisen als dramaturgisches Handeln

In seiner Schrift „Theorien des kommunikativen Handelns“ unterscheidet HABERMAS (1981) vier soziologische Grundbegriffe: das teleologische, das normenregulierte, das dramaturgische und das kommunikative Handeln. Diese entfalten sich je unterschiedlich in drei Welten, nämlich in der objektiven, in der sozialen und in der subjektiven Welt. Zwar sind alle vier Handlungsformen zielgerichtet, doch unterscheiden sie sich in der unterschiedlichen Koordinierung der Handlungen der beteiligten Interaktionsteilnehmer. „Allein das kommunikative Handlungsmodell setzt Sprache als ein Medium unverkürzter Verständigung voraus ...“ (S. 142). Nur hier wird Sprache reflexiv verwandt und wechselseitig erhobene Geltungsansprüche zum Ziele der Verständigung anerkannt. Dramaturgisches Handeln (HABERMAS entfaltet den Begriff nach GOFFMAN) aber ist etwas ganz anderes. Dramaturgisches Handeln meint die Begegnung (encounter), bei der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich wechselseitig etwas vorführen (performance). Dabei stellt der Akteur einen Teil von seiner Subjektivität dar, einen Teil von seinen Wünschen, Träumen und Gefühlen, weil er von seinem Publikum in einer ganz bestimmten Art und Weise gesehen und akzeptiert werden möchte. Man wird ihn deshalb kaum schelten, wenn er sein Handeln „stilisiert“, wenn er versucht, möglichst sicher in der Hervorbringung des gewünschten Eindruckes zu gehen. Wir alle wissen, wie verletzlich Menschen in ihrer subjektiven Sphäre sind. „Wir spielen alle Theater“ (GOFFMAN) – selbst bei Wünschen, Träumen und Gefühlen? Ein wenig sicherlich. Und so ist die Frage nach der Wahrhaftigkeit der Darstellung schwer zu entscheiden, oft vielleicht auch müßig. Denn in jedem Fall ist dramaturgisches Handeln „authentisch“, nur dem Handelnden in seiner subjektiven Welt zuzurechnen und damit „vom Urheber selbst beglaubigt, erklärt, verbürgt“ (MOLLENHAUER 1987, S. 15). Authentizität und Darstellung von Subjektivität, von Wünschen, Träumen und Gefühlen – ist es nicht das, was wir auf Reisen suchen, auch die Massentouristen und „Neckermänner“? Wenn das so ist, dann freilich können wir das Reiseverhalten kaum mit einer Pädagogik erreichen, die an einem anderen Handlungsbegriff orientiert ist: Normenreguliert – Du sollst so nicht reisen!; kommunikativ – Du sollst wahrhaftig über das Reisen und seine „schädlichen“ Auswirkungen diskutieren! – Im dramaturgischen Handeln vielmehr wird der Konsens auf der Begegnungs- und Darstellungsebene gesucht, gruppiert um subjektive Welten. Die subjektive Welt definiert Habermas „als die Gesamtheit der subjektiven Erlebnisse ..., zu der der Handelnde einen gegenüber anderen privilegierten Zugang hat“ (S. 137). Natürlich. Und deshalb kann nur ein verstehender Ansatz greifen. Ich konkretisiere dies mit einem Beispiel aus der Literatur.

2.2. Die totale Urlaubsrolle

GOFFMAN beschreibt den englischen Touristen Preedy, der erstmals am Badestrand eines spanischen Hotels auftritt.

„Auf alle Fälle aber war er darauf bedacht, niemandem aufzufallen. Als erstes

mußte er allen, die möglicherweise seine Gefährten während der Ferien sein würden, klarmachen, daß sie ihn überhaupt nichts angingen. Er starrte durch sie hindurch, um sie herum, über sie hinweg – den Blick im Raum verloren. ... Wurde zufällig ein Ball in seine Nähe geworfen, schien er überrascht; dann ließ er ein amüsiertes Lächeln über sein Gesicht huschen (Preedy, der Freundliche), ... und warf den Ball mit einem nach innen gerichteten Lächeln – nicht etwa mit einem, das den Leuten zugedacht wäre – zurück und nahm heiter seine absichtslose Betrachtung des leeren Raums wieder auf. Aber jetzt war es an der Zeit, eine kleine Schaustellung zu inszenieren, die Schaustellung Preedys, des Geistmenschen. Durch geschickte Manöver gab er jedem, der hinschauen wollte, Gelegenheit, den Titel seines Buches zu bemerken – einer spanischen Homer-Übersetzung, also klassisch, aber nicht gewagt und zudem kosmopolitisch –, baute dann aus seinem Bademantel und seiner Tasche einen sauberen, sandsicheren Schutzwall (Preedy, der Methodische und Vernünftige), erhob sich langsam und räkelte sich (Preedy, die Raubkatze!) und schleuderte die Sandalen von sich (trotz allem: Preedy, der Sorglose!). Preedys Hochzeit mit dem Meer! Es gab verschiedene Rituale. ... (Preedy, der alteingesessene Fischer).“ (GOFFMAN 1973, S. 8).

Die banalen und lächerlichen Anteile subjektiver Inszenierungen – wir sollten sie nicht verachten. Der Tourist erfüllt sich seine Wünsche und Träume, wie er es eben kann. Und ein kleines Stück von Freiheit und spielerischer Variabilität wird selbst hier sichtbar. OPASCHOWSKI schreibt: „Eine Urlaubsrolle wird in einem nichtalltäglichen Rahmen gespielt ... Von den Fesseln des Alltags befreit, sieht sich der Urlauber selbst als Akteur“ (1989, S. 77). Im Urlaubs-Spiel spielt er eine totale Rolle mit Narrenfreiheit.

2.3. Die Chance der Reisepädagogik: ein neuer Lernbegriff

Die Reisenden erfüllen sich ihre Wünsche und Träume, so gut sie es verstehen und so gut es ihnen die Szenarios der Tourismusindustrie gestatten. Dennoch lehren mich Augenschein und meine touristischen Beobachtungen, daß sie sich diese Wünsche insgeheim schon gerne besser erfüllen würden, als sie es oft können. Auch wenn sie das nicht so genau wissen und – wüßten sie es denn – es sich keinesfalls eingestehen. Dennoch könnte hier die Pädagogik ansetzen, Pädagogik als konkrete Praxis. Denn: Die Menschen brauchen Hilfe, Rat, Anregung, Ermutigung, Zuwendung, Angebote, „die gelassen, gelöst, spielerisch erprobt werden können“ (ZUR LIPPE 1980, S. 451). Angebote, die sie in ihrer Lebenswelt ansprechen. – Die Notwendigkeit eines Lernens im Urlaub wird also nicht vollständig zurückgewiesen. Es müßte jedoch ein neuer Lernbegriff entfaltet werden, ein Lernbegriff, der „subjektive Formen der Weltvergegenwärtigung“ (RUMPF 1981), Gegenwärtigkeit und Wunscherfüllung miteinschließt.

„Wer lernt nichts auf Reisen?“, so mein Thema. Ich relativiere es mit einer abschließenden Konkretisierung. Ich berichte aus meiner Badebucht in Cala Guya auf Mallorca. Ein Mann baut eine Sonnenuhr. Der Plan beschäftigt die Gruppe in der Bucht schon länger: Das wäre doch naheliegend und praktisch. Heute probiert er es

aus, ein Stock wird aufgerichtet, Zeichen darum herumgelegt, mit der Armbanduhr verglichen. Kinder stehen dabei und bekommen das Prinzip erklärt. Eines darf sich an die Stelle des Stockes stellen und spürt dabei die Sonne auf der Haut. Auch ich nehme Anteil. Ich erfahre, wann jetzt der höchste Sonnenstand ist und daß die Sonnenbahn hier im Süden jetzt im September in einer Ellipse verläuft und wie sich das in den versetzten Markierungen der Uhr niederschlägt. Vergleiche zu einer Sonnenuhr auf Fuerteventura werden angestellt. Sonnenuhren ändern sich hier im Süden. Stimmt das? Ich nehme es an. Ich komme über die physikalischen Gesetzmäßigkeiten zu Betrachtungen über die Relativität der Zeit. Die Sonnenuhr und ihre Fortschritte der Justierung sind Gesprächsthema und Gegenstand einer zumindest punktuellen Aufmerksamkeit vieler Menschen in der Bucht.

Die Menschen vergewissern sich lernend der Welt, und sie lernen sinnlich, körperlich, tastend und miteinander im Gespräch. Das ist es, was RUMPF mit „nicht distanzierender Weltvergegenwärtigung“ meinte und MOLLENHAUER mit „Authentizität“.

Massentouristisches Lernen naturwüchsig im Reisekontext – wir können viel davon lernen. Wir könnten eine verstehende Reisepädagogik auf den Weg bringen, die auch die Massentouristen erreicht.

Literatur

- BERGER, P./LUCKMANN, L.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 31972.
- GOFFMAN, E.: Wir spielen alle Theater. München 1973.
- HABERMAS, J.: Theorien des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M. 1981.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Tourismusforschung. Opladen 1989.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
- STUDIENKREIS FÜR TOURISMUS: Erste Ergebnisse der Reiseanalyse 1989. In: Animation 11 (1990), H. 2, S. 34–39.
- WEGENER-SPÖHRING, G.: Massentourismus – von der Pädagogik vergessen? Reisepädagogik unter dem Paradigma „Spiel“. In: Freizeitpädagogik 10 (1988), H. 3–4, S. 129–139.
- WEGENER-SPÖHRING, G.: Tourismus – von der Pädagogik vergessen? Reisepädagogik zwischen Didaktik und Spiel. In: STEINECKE, A. (Hrsg.): Lernen. Auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre. Bielefeld 1990, S. 149–170.
- ZUR LIPPE, R.: Wiederbegegnung der Industriegesellschaften mit dem Körper. In: Neue Sammlung 1980, S. 442–451.

Anschrift der Autorin:

Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Universität Göttingen, FB Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 3400 Göttingen

Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung

1. Forschungsdefizit

„Wir müssen (...) davon ausgehen, daß ‚Tourismus‘ ein Feld ist, das bisher überhaupt nicht im Fragehorizont der Erziehungswissenschaft gestanden hat“ (GIESECKE 1965, S. 104f.).

Das Bemühen, in einer Bilanz pädagogischer Tourismusforschung den historischen mit dem systematischen Aspekt zu verbinden, hat den Vorstand der Kommission Freizeitpädagogik zu dem Vorschlag geführt, dieses Symposium mit Jugendreisen und Erlebnispädagogik zu beginnen und mit Studienreisen und Reisepädagogik fortzusetzen. Historisch hat sich die Pädagogik in diesem Jahrhundert zuerst mit der Jugendreise beschäftigt. Erst seit den 70er Jahren kommt mit den „Neuen Alten“ auch die Studienreise in Schwung. Auch nach 1945 begann die pädagogische Tourismusforschung erneut mit einer Erforschung der „Pädagogik des Jugendreisens“ (GIESECKE/KEIL/PERLE 1967). Jedoch: Jugendliche stellen nur einen sehr kleinen Teil aller Reisenden dar. Die Reiseanalyse weist es aus: 1988 stellten die 14–19jährigen nur rd. 10% (5,1 Mio.) aller Urlaubsreisenden (48,7 Mio.) (RA 88, S. 21).

Will also pädagogische Reiseforschung in der tatsächlichen Altersstruktur der Urlaubsreisenden gerecht bleiben, muß sie sich vorwiegend um die Erwachsenen aller Altersgruppen bemühen. Dies wird durch die voraussehbare demographische Entwicklung der bundesdeutschen Bevölkerung (Stichwort: „Vergreisung“) verstärkt. Ich verstehe meinen Beitrag in diesem Zusammenhang als einen Versuch des Brückenschlags. Die aus Jugendreisen und Erlebnispädagogik gewonnenen Erkenntnisse, die auch für eine Reisepädagogik und Studienreiseleitung mit Erwachsenen, damit für eine allgemeine pädagogische Theorie des Tourismus von Bedeutung sind, möchte ich herausstellen.

In meinem Buch „Leben in freier Zeit“ (1990) habe ich vier Begriffe unterschieden: Freizeitgestaltung (bzw. Reisegestaltung), Freizeitlernen (Reiselernen), Freizeitpädagogik (Reisepädagogik), Freizeitpädagoge (Reisepädagoge). Die Erziehungswissenschaft hat sich bisher – wenn überhaupt – nur um die beiden letzten Begriffe, meist sogar nur um den letzten Begriff gekümmert. Sie hat sich selbst ohne Not auf einen viel zu engen Forschungsbegriff reduziert. Die entscheidenden Voraussetzungen für pädagogisches Handeln, damit auch für Reisepädagogik und Reisepädagogen, sind ihr damit aus dem Blick gekommen. Reisegestaltung und Reiselernen waren bisher keine pädagogischen Forschungsgegenstände. Damit setzt die pädagogische Tourismusforschung viel zu spät an. Denn Reisepädagogik und Reisepädagogen entwickeln sich genetisch immer erst nach der Innovation neuer Formen von Reisen, Reisegestaltung und Reiselernen. Erst wenn sich neue

Reiseformen und Reisemärkte etabliert haben, wenn die Bevölkerung schon lange neue Formen des Reiselernens praktiziert, entdecken auch die Pädagogen eine Marktlücke, definieren Reisefähigkeit als neues Lernziel, und behaupten, nun müßten die reiseunfähigen bzw. reiseungewohnten Bevölkerungsgruppen, insbesondere natürlich die Jugendlichen das, was ohnehin schon passiert, auch noch durch Pädagogik und Pädagogen beigebracht bekommen. Nur dadurch würden Emanzipation und Bildung gerettet.

Ich plädiere also dafür, daß pädagogische Forschung allgemein und pädagogische Tourismusforschung im besonderen ihren Forschungsgegenstand auch auf den Bereich der Freizeit- und Reisegestaltung sowie auf den Bereich des Freizeit- und Reiselernens ausdehnt. Dadurch wird Pädagogik in die Lage versetzt, sehr viel früher den eigentlichen Entstehungsort neuer gesellschaftlicher Bedarfe an Pädagogik und Pädagogen auszumachen. Außerdem erfolgt Pädagogik gerade im Zusammenhang von Reisen und Freizeit immer weniger durch den einzelnen Pädagogen, sondern durch pädagogisch gestaltete Situationen, durch eine pädagogische Reiseorganisation, durch pädagogisch gestaltete (oder aber pädagogisch gerade nicht mitgestaltete) Freizeit- und Reiselandschaften als Lernlandschaften.

2. Innovationsdefizit

Die verheerende Auswirkung von Forschungsabstinenz in einer verwissenschaftlichten Gesellschaft aber sehe ich in folgendem: Das Forschungsdefizit wird zu einem Innovationsdefizit. Wichtige Bereiche der Tourismusforschung sind ohne die Erziehungswissenschaft entwickelt worden bzw. aus der Erziehungswissenschaft herausgewandert. HORST W. OPASCHOWSKI mit seinem Hamburger B.A.T.-Freizeitforschungsinstitut ist dafür vielleicht das in diesem Kreis bekannteste Beispiel. Pädagogische Freizeit- und Tourismusforschung hat für ihn seit 1980 nur noch eine sehr untergeordnete Bedeutung. In seinem Buch „Tourismusforschung“ (1989) wählt er die Begriffe „Tourismuspsychologie“ und „Tourismuspolitik“ als Kapitelüberschriften. Einen entsprechenden Begriff „Tourismuspädagogik“ riskiert er nicht. Der Studienkreis für Tourismus ist ein weiteres Beispiel für die innovative Impotenz der Erziehungswissenschaft. Er wurde um 1960 durchaus aus den Erfahrungen des anlaufenden Jugendtourismus heraus gegründet. Seit dem Anlaufen der Reiseanalyse 1970 aber nahmen die Marktforscher bis heute das Heft fest in die Hand. So muß man für die 70er und 80er Jahre etwa auf den Ökonomen JOST KRIPPENDORF zurückgreifen, um Fragestellungen für eine pädagogische Tourismusforschung zu entdecken (1975, S. 145ff.). In seinem Buch „Die Ferienmenschen“ (1984) skizziert er sogar bereits die „Schule für einen menschlichen Tourismus“ (S. 216) mit „Ratschlägen und Übungen für ein anderes Reiseverhalten“ (S. 206). Er spricht vom „Reisen lernen – Die Menschen auf das Reisen vorbereiten und schulen“ (S. 223): „Reisen lernen“ also – wahrlich ein zentrales Thema, das einem pädagogischen Tourismusforscher in den 70er und 80er Jahren gut zu Gesicht gestanden hätte. Aber erst 1989 wird dieses Thema von unserer Kommission Freizeitpädagogik durch die Studienkonferenz in Köln (13./14.11.1989) und mit der 2. Bie-

lefelder Tourismus-Lektion durch ALBRECHT STEINECKE erziehungswissenschaftlich erneut aufgegriffen.

Eine Aufgabe für den Wiederbeginn einer zukunftsorientierten pädagogischen Tourismusforschung wäre damit: Eine pädagogische Sekundäranalyse der in den letzten zwei Jahrzehnten gesammelten Daten unterschiedlicher Reiseanalysen. Dabei würde sich zeigen, daß bereits empirisch der Rahmen einer Reisepädagogik für Jugendliche weit über eine auf Selbst- und Naturerfahrung konzentrierte Erlebnispädagogik hinausführt, wie sie etwa von JÖRG ZIEGENSPECK (1989, S. 1f.) und JÜRGEN FUNKE definiert wird. Eine Pädagogik des Jugendreisens kann Schrittmacher für einen neuen Urlaubsbegriff werden. Unter diesen Aspekt habe ich die Jugendreisebeispiele der noch kritischen 70er Jahre in einem Beitrag zur Wiener Jugend-Enquete 1982 zusammengefaßt (NAHRSTEDT 1982). So habe ich auch in meinem neuen Buch (1990) versucht, einen ersten Schritt zur Rückgewinnung pädagogischer Interpretation und Fragestellung von statistischen Reiseanalysen zu machen.

3. Theoriedefizit

Mit dem Forschungsdefizit ist ein Theoriedefizit verbunden. Mein Vorschlag ist, von der Überlegung auszugehen, daß Freizeit „Freiheit auf Zeit“ bedeutet (NAHRSTEDT 1990a). Freiheit auf Zeit aber meint Freiheit im Raum. Je ausgedehnter die freie Zeit, um so größer die Mobilität. Tourismus also ist durch Mobilität gesteigerte Freiheit im Raum auf Zeit. Mobilität aber verschafft Distanz und neue Nähe, Distanz zum Alltag, Nähe zum Fernen. Diese Freiheit auf Zeit im Raum gilt es zu gestalten, ihre Gestaltung zu lernen, pädagogisch zu vermitteln. In diesem Sinne habe ich für eine pädagogische Tourismusforschung einmal die Formel „learning by going“ vorgeschlagen (NAHRSTEDT 1984). Diese Formel gilt es nun zu erweitern. Freiheit im Raum auf Zeit hat drei Dimensionen, die sich aus unserem Zeitbegriff herleiten lassen: – Sehnsucht nach einem besseren Leben: Prinzip/Hoffnung/Zukunft/Spiel – Auseinandersetzung mit Problemen: Gegenwart/Arbeit – Betrachtung des Gewordenen: Vergangenheit/Muße.

Die Sehnsucht nach Zukunft, nach einem besseren Leben, nach sich selbst in „unberührter“ Natur hat Jugendreisen und Erlebnispädagogik und zum großen Teil auch die Erholungs- und Erlebnisreisen der Erwachsenen im „Millionenurlaub“ bisher vor allem geprägt. Die seit den 80er Jahren stark anwachsenden Studienreisen der jungen Alten zielen vor allem auf die Betrachtung des Gewordenen, auf Geschichte und Kultur. Erst im Aktivurlaub der 90er Jahre könnten die Auseinandersetzung mit Gegenwartsproblemen und der Faktor Arbeit als Komponenten auch des Urlaubs erneut gestärkt werden. Die Öffnung der DDR bietet auch hierfür eine Chance. Für den Begriff der Reisepädagogik leite ich aus dieser Zusammenschau von Erlebnispädagogik und Studienreiseleitung unter dem Aspekt der o.a. drei Prinzipien folgende Systematik der Reisepädagogik mit drei Aufgabenbereichen ab: Zukunftsperspektive (Erlebnispädagogik: learning by feeling), Geschichtsbeachtung (Studienreiseleitung: learning by going), Gegenwartsbewältigung (Aktivurlaubsgestaltung: learning by doing). Nur die beiden ersten Aufgaben sehe ich für

die Reisepädagogik mit der Erlebnispädagogik und Studienreiseleitung bereits thematisiert. Die Aufgabe einer politischen Reisebildung und sozio-kulturellen Reiseanimation durch Aktivurlaubsgestaltung zur Auseinandersetzung mit Gegenwartsproblemen des Gast- wie des Herkunftslandes bleibt noch zu entdecken (Abb. 1):

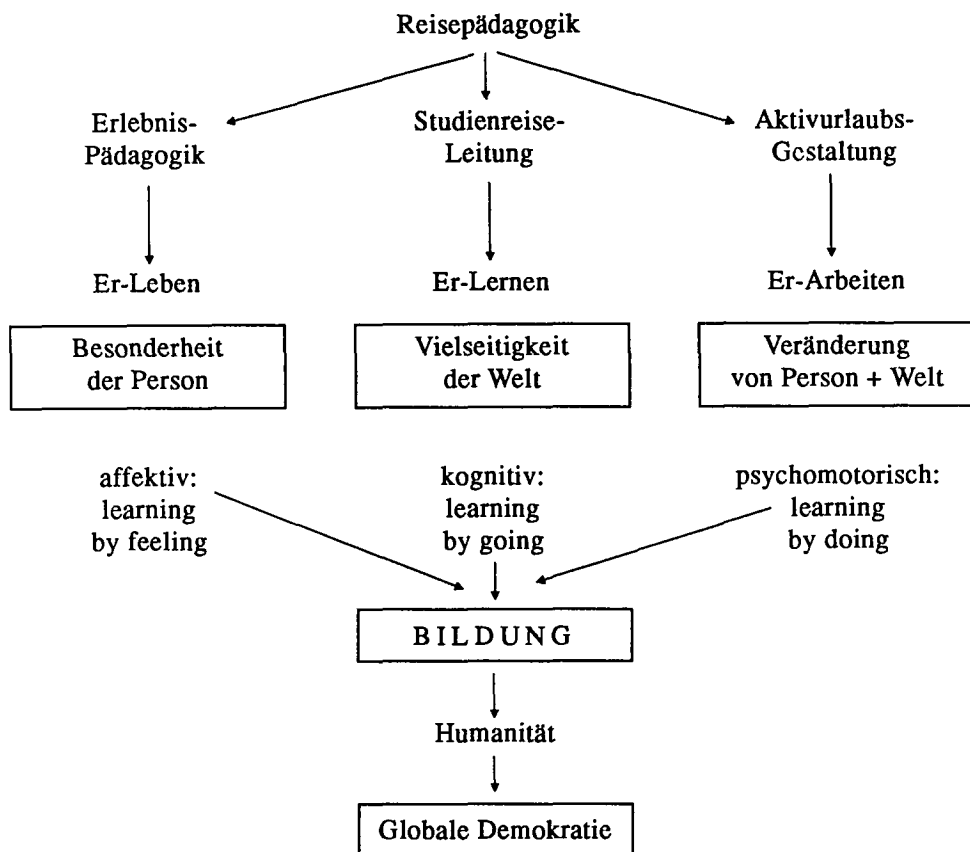


Abb. 1: Struktur einer Reisepädagogik

Ein zugleich historisch-systematischer wie kritischer Zugang auf den Forschungsgegenstand läßt erhoffen, daß aus einer Bilanzierung die erhoffte und notwendige zukunftsorientierte offensive und innovative Perspektive für eine weiterführende pädagogische Tourismusforschung hervorgeht. Zu prüfen wäre etwa, welche Urlaubsformen, Reisegruppen, Reisebereiche eine pädagogische Tourismusforschung besonders aufzugreifen hätte. Der Zusammenhang von pädagogischen und administrativen, didaktischen und politischen Aufgaben wäre zu analysieren. Die Bedeutung einer Reisepädagogik der offenen Urlaubssituation, die Erlebnispädagogik

und Studienreiseleitung übergreift, wäre erst zu formulieren (BUDDRUS 1985). Tourismus ist ein komplexer Forschungsgegenstand. Eine eigenständige Freizeit- und Tourismuswissenschaft gibt es (noch) nicht. Eine pädagogische Tourismusforschung kann nur in Kooperation mit einer Tourismusforschung anderer Wissenschaften gedeihen. In einem interdisziplinären Forschungsnetzwerk allerdings hat sie eine wichtige Aufgabe.

Literatur

- BUDDRUS, V.: Pädagogik in offenen Situationen. Bielefeld ²1985.
- GIESECKE, H./KEIL, A./PERLE, K.: Pädagogik des Jugendreisens. München 1967.
- GIESECKE, H.: Tourismus als neues Problem der Erziehungswissenschaft. In: HAHN, H. (Hrsg.): 1965, S. 103–122.
- HAHN, H. (Hrsg.): Jugendtourismus. Beiträge zur Diskussion über Jugenderholung und Jugendreisen. München 1965.
- ISENBERG, W. (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik. Studienreformkonferenz vom 13.–14. November 1989 in Köln, durchgeführt von der Thomas-Morus-Akademie Bensberg, der DGfE-Kommission Freizeitpädagogik und dem Studienkreis für Tourismus e.V., Starnberg. Bergisch-Gladbach 1990.
- KENTLER, H./LEITHÄUSER, T./LESSING, H.: Protokoll (in Vorbereitung). Jugend im Urlaub. 2 Bde., Weinheim 1969.
- KRIPPENDORF, J.: Die Landschaftsfresser. Tourismus und Erholungslandschaft – Verderben oder Segen? Bern ²1975.
- KRIPPENDORF, J.: Die Ferienmenschen. Für ein neues Verständnis von Freizeit und Reisen. Zürich 1984.
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik im Erholungsheim. Plädoyer für einen neuen Urlaubsbegriff. In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Neue Aufgaben der Jugenderholung 10–48, Wien 1982.
- NAHRSTEDT/HEY/STEHRE u.a. (Forschungsteam SELF): Selbstorganisierte Freizeitkultur im Wohnumfeld. Analysen – Modelle – Ergebnisse. Dortmund 1987.
- NAHRSTEDT, W.: Die Wiederentdeckung der Muße. Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft. Baltmannsweiler 1989.
- NAHRSTEDT, W.: Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt 1990.
- NAHRSTEDT, W.: Tourismus – Von der Erziehungswissenschaft vergessen? In: Isenberg 1990a.
- NAHRSTEDT, W./FASSNACHT, U./HOFFMANN, D.: Der Urlaubsladen. Touristenwünsche und freizeitpädagogisches Angebot. Bielefeld/Hamburg 1974.
- NAHRSTEDT, W./HEY, B./FLOREK, Chr. (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Vom lehrerzentrierten Unterricht zum selbstorganisierten Lern-Environment. 2 Bde., Bielefeld 1984.
- OPASCHOWSKI, H.W. Tourismusforschung. Opladen 1989.
- REISEANALYSE (RA). Starnberg 1988. Studienkreis für Tourismus e.V.
- ZIEGENSPECK, J.: Segeln und Pädagogik – Pädagogik und Segeln. In: AG Segeln mit Kindern ...: Informationen und Hinweise. Lüneburg 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 12

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

1. Öffentliche Vorträge

HANS-CHRISTOPH BERG: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft VI.

HELMUT FEND: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. Ebd., Heft V.

WOLFGANG FISCHER: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft V.

HARTMUT V. HENTIG: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30 (1990).

ECKARD KÖNIG: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft VI.

KLAUS MOLLENHAUER: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft IV, S. 481–494.

GERTRUD NUNNER-WINKLER: Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft V.

PETER MARTIN ROEDER: Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft V.

2. Symposien

Symposium 1. Bilanz der Paradigmendiskussion

Die Vorträge erscheinen 1991 zusammen mit Referaten der AG 9 in der Schriftenreihe der Kommission Wissenschaftsforschung beim Deutschen Studien Verlag.

Symposium 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus

Die Vorträge erscheinen in dem folgenden Band:

CHRISTA BERG/SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles.“ Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1990.

Symposium 9. Bilanz pädagogischer Tourismusforschung

Die Vorträge erscheinen in folgendem Band:

KLAUS-PETER WALLRAVEN (Hrsg.): Bilanz pädagogischer Tourismusforschung (Schriftenreihe des Instituts für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.). Bielefeld 1991.

3. Arbeitsgemeinschaften

AG 1. „Wie steht es um die empirische Kindergartenforschung? – Bilanz und Perspektiven für die Zukunft“

Ein Tagungsbericht erscheint in der Empirischen Pädagogik 4 (1990), H.3.; die Re-

ferate werden in einem Themenschwerpunktheft des IFP Nachrichtendienstes 5 (1990), H.17, veröffentlicht.

AG 2. „Theorie und Erforschung der Unterrichtsmethoden – Bilanz und zukünftige Entwicklung“

Die Referate erscheinen in folgendem Band: BJAN ADL-ADMINI, EWALD TERHART, THEODOR SCHULZE (Hrsg.): Theorie und Erforschung der Unterrichtsmethoden (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik). Weinheim 1991.

AG 5. „Medienpädagogik im Umbruch – Perspektiven für Medienpädagogen“

Die Referate wurden bereits im Herbst 1989 in den von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur hrsg. Heften zur Medienpädagogik veröffentlicht.

AG 7. „Utopie der Geschlechterverhältnisse – Erziehungswissenschaftliche Paradigmenwechsel durch die Frauenforschung und Perspektiven des Geschlechterverhältnisses“

Derzeit sind folgende Referate zur Veröffentlichung vorgesehen:

MARGRET KRAUL: Utopie der Geschlechterverhältnisse. Bericht über die Sitzung der Arbeitsgruppe Frauenforschung während des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zweiwochendienst Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik (1990), H. 10, S. 7–10;

MARGRET KRAUL: Utopie der Geschlechterverhältnisse. Die aktuelle Diskussion in der pädagogischen Frauenforschung. In: Pädagogik (1990), H. 7/8;

ANNEDORE PRENGEL: Erziehung von Mädchen und Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz. In: Pädagogik 1990, H. 7/8;

CHRISTIANE SCHIERSMANN/CHRISTIANE SCHMIDT: „da heißt es dann, alle Mädchen sind so ...“ – Geschlechterdifferenz bei der Auseinandersetzung mit neuen Technologien. In: Pädagogik 1990, H. 7/8.

AG 9. Die Kategorie der Zukunft in der Erziehungswissenschaft, insbesondere als methodologisches Problem

Die Referate erscheinen 1991 zusammen mit den Vorträgen des Symposium 1 in der von der Kommission Wissenschaftsforschung hrsg. Schriftenreihe beim Deutschen Studien Verlag.

AG 10. Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Kontinuitätsproblem und Positionsbestimmung

Die Referate sind lieferbar in dem Band von WOLFGANG KEIM u.a.: Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus (Forum Wissenschaft. Studienhefte 9). Marburg (BdWi) 1990.

AG 12. „Systematische Pädagogik – Eine Zwischenbilanz pädagogisch-relevanter Systemtheorien“

Die Referate werden im folgenden Band veröffentlicht:

ROLF HUSCHKE-RHEIN (Hrsg.): Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien (Systemische Pädagogik, Bd. IV). Köln 1990.

AG 13. „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse‘ oder ‚Psychoanalytische Pädagogik‘? – Eine Kontroverse“

Die Referate werden veröffentlicht im Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, Bd. II, Mainz 1990.

AG 14. Zur ästhetischen Dimension der Bildung

Folgende Beiträge werden im Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) veröffentlicht:

CORNELIA DIETRICH/MARIA WERMELSKIRCHEN: Zur musikalischen Dimension der Bildung – Anregungen aus Musikästhetik und Musiktherapie.

HANS-GÜNTHER RICHTER: Vom ästhetischen Niemandsland – Was hält die ästhetische Bildung von der Selbständigkeit der Heranwachsenden?

CHRISTIAN RITTELMAYER: Beiträge zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbauarchitektur

AG 17. „Multikulturelle Bildung“

Die Referate werden vom Sonderforschungsschwerpunkt „Arbeit und Bildung“ an der Universität Bremen herausgegeben.

AG 18. „Verkehrserziehung: Theorien, Modelle, Handlungsfelder. Eine Bestandsaufnahme.“

Die Referate werden in folgendem Band veröffentlicht:

HUBERT KOCH (Hrsg.): Die neue Verkehrserziehung. Modelle, Konzeptionen, Theorien. München 1990.

AG 22. „Ausbildung und Beruf – Studien zu beruflichen Ausbildungsgängen und Lehr-/Lernprozessen sowie zu Problemen des Übergangs in Ausbildung und Beruf“

Folgende Beiträge sind zur Veröffentlichung vorgesehen:

KLAUS BREUER: Cognitive effects from process-learning within computer-based complex decision-making environments. In: Computers in Human Behavior, 6 (1990), S. 69–91.

LEO HEIMERER/BRUNO ALBRECHT: Abschlußbericht zum Modellversuch „Berufsschule für kaufmännische Assistenten/Assistentinnen“. München 1990/91.

JOSEF RÜTZEL: Erosion des Dualen Systems – neue Risiken für benachteiligte Jugendliche. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1990).

ERNST UHE: Die Einführung des neuen Ausbildungsberufes „Ver- und Entsorger/in“ als Problem der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule (1990).

AG 24. „Neue Alte – Trendsetter für Freizeitstil und Freizeitpädagogik?“

Die Referate erscheinen im Schwerpunktheft „Die ‚neuen‘ Alten“ der Zeitschrift Freizeitpädagogik (1990), H. 3–4.

AG 25. Methoden und Wirkungen gestaltpädagogischer Fortbildung

Der folgende Beitrag wird veröffentlicht:

OLAF-AXEL BUROW: „Burn-Out“: Ordnung-Chaos-Synergie. Auswirkungen gestaltpädagogischer Fortbildungen auf die Vermeidung bzw. Überwindung des Burn-Out-Syndroms. In: MAACK u.a. (Hrsg.): Chaos und Ordnung im schöpferischen Prozeß. Dokumentation der Münchener Gestalttage. Eurasburg: GfE 1990.